

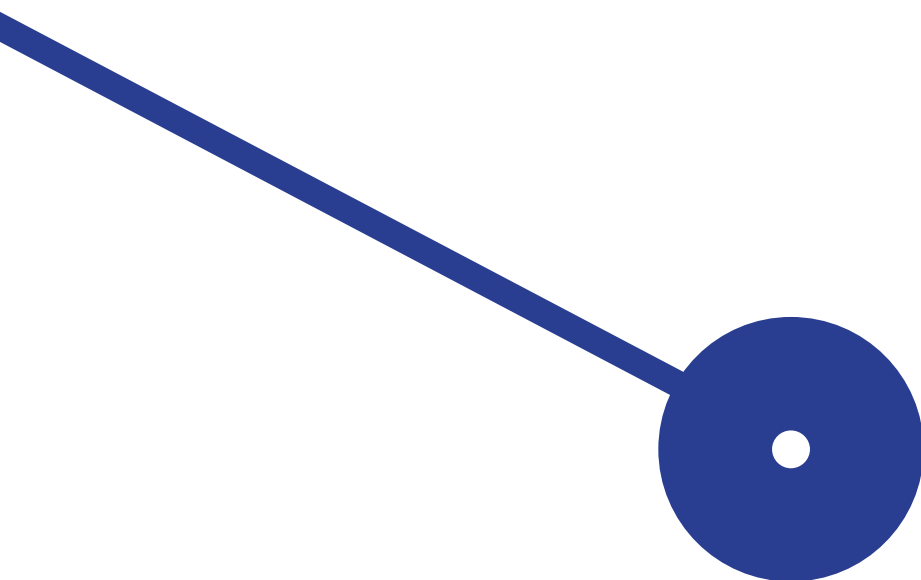
M

MESTRADO  
Educação Pré-Escolar

# Relatório de Estágio

Maria Inês Reis Santos

05/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Inês Reis Santos

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Sara Barros Araújo

Porto, maio de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Inês Reis Santos

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Sara Barros Araújo

Porto, maio de 2023

Dedico o meu relatório de estágio às minhas primas Carolina e Sofia e ao meu sobrinho Pedro, os amores da minha vida, para que nunca desistam dos vossos sonhos tal como eu não o fiz.

## AGRADECIMENTOS

Estes cinco anos foram cheios de grandes surpresas, muita alegria e momentos de superação que me tornaram na pessoa e profissional que sou hoje. No entanto, não percorri este caminho sozinha e tenho a certeza que nada teria sido igual sem as pessoas que fizeram parte destes anos e da minha vida.

Não posso deixar de começar por agradecer aos meus pais, à minha irmã, ao meu cunhado, ao meu sobrinho Pedro que ainda não nasceu e ao meu cão, as quatro pessoas e ao animal mais importantes da minha vida e que, embora não tenham concordado com a minha decisão de ir para a licenciatura Educação Básica (mesmo no início), apoiaram-me incondicionalmente neste caminho e ajudaram-me sempre a ultrapassar as barreiras mais difíceis e aplaudem todas as minhas vitórias.

Quero também agradecer à minha madrinha e às minhas duas primas, Carolina e Sofia, por preencherem a minha vida de amor, muita ternura e apoio incondicional. Durante este percurso, estiveram sempre presentes, ainda que longe, e também lhes devo a elas esta grande e tão importante conquista. Ao longo destes anos, a Carolina e a Sofia, apesar de 9 e 5 anos, foram a minha força e a minha maior motivação.

Tenho ainda de agradecer aos meus amigos de toda a vida e aqueles que apareceram durante este caminho. Primeiramente, agradeço muito à minha melhor amiga de infância e de 19 anos, a minha Fizinha, por todas as gargalhadas e vezes em que desabafamos sobre tudo e por ter estado presente em todos os momentos. Na verdade, não tenho recordações da minha vida sem ela presente. De seguida, à Sara e ao André, amigos há mais de 10 anos e com os quais já partilhei muitas emoções, muitas alegrias e momentos menos positivos. E por último, mas não menos importante, aos dois grupinhos maravilhosos que construí durante estes 4 anos e meio. Primeiro, o grupo da Licenciatura a Mia, a Sara, a Rita e a Sofia. São o grupo mais coeso que tenho e são quatro pessoas que tenho a certeza de que estarão para sempre comigo e quando precisar. Juntas partilhamos muitos trabalhos, muitas videochamadas e muitos jantares de diversão, onde nos ajudamos sempre umas às outras.

De seguida, tenho de agradecer também ao grupo que construí durante o Mestrado, a Elisa, a Andreia, a Célia, a Cristina e a Rute. Este grupinho apareceu quando eu achava que não ia conseguir fazer amizades no Mestrado e agora não imagino a minha vida sem elas. A

minha vida académica não teria sido certamente a mesma, se elas não estivessem presentes em todos os momentos.

Tenho ainda de agradecer aos educadores e professores que fizeram parte do meu caminho escolar e que marcaram positivamente o meu percurso. Quero salientar a minha educadora Sara, que se tornou mais tarde minha amiga e cuja opinião é muito importante para mim, as duas educadoras das práticas educativas supervisionadas e que se tornaram modelos a seguir no meu percurso, e a professora Sara Araújo que me fez apaixonar ainda mais pela Educação de infância, com todos os ensinamentos que humildemente partilhou e por ter sempre uma palavra de apoio a dizer.

Por último, a Educação de Infância é sem dúvida a minha paixão. Para que esta aconteça, o elemento mais imprescindível são as crianças. Estas são a maior fonte de amor, aprendizagem e honestidade, possível. Assim, não poderia terminar os agradecimentos, sem ressaltar a importância que todas as crianças por quem já passei no meu trabalho, nos diferentes estágios e na minha família, possuíram durante o meu percurso. Sem elas nada disto seria possível e aprendo imenso com tudo o que me dão.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio surgiu inserido na unidade curricular Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e pretende abordar e refletir o processo e as principais aprendizagens desenvolvidas durante os dois estágios curriculares. O primeiro capítulo aborda os referentes legais e teóricos utilizados durante todo o seu processo e desenvolvimento da ação pedagógica. O segundo capítulo faz uma descrição dos contextos onde foram realizados os dois estágios e a metodologia de investigação utilizada durante os mesmos. O estágio em creche foi realizado numa sala com crianças de dois anos e na educação pré-escolar (EPE) numa sala heterogénea, com crianças entre os três e os cinco anos. O terceiro capítulo relata e reflete as atividades e as aprendizagens desenvolvidas pela mestranda, ao longo dos dois estágios. As propostas abordadas são o Jogo Heurístico e um projeto, ambos realizados na valência da creche e a metodologia de Trabalho de Projeto (TP), utilizada na valência da EPE. Relativamente às aprendizagens, durante o relatório a estagiária refletiu exaustivamente sobre as aprendizagens desenvolvidas acerca dos processos de observação, planificação e reflexão, a interação adulto-criança e a importância da interação do contacto com a comunidade e com os espaços exteriores.

Todas as propostas desenvolvidas nos dois estágios curriculares foram antecedidas de processos de observação, planificação e reflexão, para que se adequassem às características, necessidades e preferências dos grupos. O processo foi sistematicamente observado e refletido, permitindo compreender assim, quais os benefícios dos mesmos para o grupo e para cada criança, de modo a melhorar a prática.

**Palavras-chave:** Educação de infância; Interações; Observação, Reflexão, Creche;

## **ABSTRACT**

This Internship Report was inserted in the curricular unit Supervised Educational Practice in Pre-School Education and intends to approach and reflect the process and the main learning developed during the two curricular internships. The first chapter addresses the legal and theoretical references used throughout its process and development of the pedagogical action. The second chapter describes the contexts where the two internships were carried out and the research methodology used during them. The internship in a day-care was carried out in a room with two-year-old children and in pre-school education in a heterogeneous room, with children between three and five years old. The third chapter reports and reflects the activities and learning developed by the master's student, throughout the two internships. The proposals addressed are the Heuristic Game and a project, both carried out in the nursery and the Project Work methodology, used in the EPE valence. With regard to learning, during the report the intern reflected exhaustively on the learning developed about the processes of observation, planning and reflection, adult-child interaction and the importance of interacting with the community and with outdoor spaces.

All proposals developed in the two curricular internships were preceded by processes of observation, planning and reflection, so that they could adapt to the characteristics, needs and preferences of the groups. The process was systematically observed and reflected on, thus allowing us to understand the benefits for the group and for each child, in order to improve practice.

**Keywords:** Childhood Education, Interaction, Observation, Reflection, Day care

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A mestranda estava a oferecer um limão para a L. cheirar .....	47
Figura 2 - A MJ estava a mostrar à estagiária paus que pareciam a letra A. ....	58
Figura 3 - A L. e a L. estavam a brincar aos dentistas, durante o Jogo Heurístico. ....	64
Figura 4 - A exposição organizada com todos os animais construídos pelas crianças.....	70
Figura 5 - M. a esforçar-se muito para desenhar o M. no cartão. ....	73

## **LISTA DE SIGLAS**

EPE - Educação Pré-Escolar

TP - Trabalho de Projeto

EI - Educação de Infância

LEB - Licenciatura em Educação Básica

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

IA - Investigação-Ação

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	4
1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL .....	4
1.2. O PERFIL E O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA.....	7
1.3. APRENDIZAGEM PELA AÇÃO .....	11
1.3.1. O BRINCAR HEURÍSTICO .....	12
1.3.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO .....	13
1.4. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO .....	15
1.4.1. ORGANIZAÇÃO DO GRUPO, ESPAÇO, MATERIAIS E TEMPO .....	16
1.4.2. INTERAÇÕES EDUCATIVAS.....	20
1.4.2.1. A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS EXTERIORES E DA INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE.....	22
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	25
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA CRECHE .....	25
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	30
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	37
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	43
3.1. APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS TRANSVERSAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA .....	43
3.1.1. A OBSERVAÇÃO, A PLANIFICAÇÃO E A REFLEXÃO.....	44
3.1.2. A INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA .....	46
3.1.3. A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS EXTERIORES E DA INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE.....	54
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE .....	61
3.2.1. ATIVIDADE “JOGO HEURÍSTICO” .....	62
3.2.2. PROJETO “OS NOSSOS ANIMAIS PREFERIDOS!” .....	66
3.3. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	71
3.3.1. TRABALHO POR PROJETO “A LETRA M” .....	71

REFLEXÃO FINAL .....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83

# INTRODUÇÃO

*“A educação é a arma mais poderosa para salvar o mundo!”*

Nelson Mandela

Quando era mais nova e questionavam a mestranda acerca do que pretendia seguir quando crescesse, esta nunca duvidou que o trabalho com crianças seria o seu futuro. Neste sentido, a escolha pela Licenciatura em Educação Básica (LEB) não lhe suscitou qualquer dúvida. Realizou e terminou o seu percurso em educação básica, e quando concluído este trouxe-lhe a ingressão no mestrado em EPE, que está agora a terminar.

Ao longo do seu caminho no mestrado, a estagiária desenvolveu os seus conhecimentos acerca da educação e aprendeu que a educação de infância (EI) enquadra os primeiros seis anos de vida de cada pessoa e pretende fomentar o desenvolvimento social, cognitivo, físico e emocional das crianças, promovendo a inserção das mesmas em contextos culturais e de igualdade de oportunidades e direitos (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Esses objetivos são concretizados com o apoio de um educador de infância, que deve promover esse desenvolvimento positivo e saudável do seu grupo. No sentido de se tornar uma educadora de infância competente e preocupada com o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem holística e integrada de cada criança, a mestranda realizou dois estágios curriculares, em creche e em EPE. Nestes, esta pode desenvolver as suas competências de observação e planificação e articular o conhecimento teórico adquirido ao longo da LEB e, do Mestrado em EPE, tal como refere o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

A observação, a documentação pedagógica e a reflexão foram processos inerentes a todos os estágios curriculares. Através destas, ajustou a sua ação para com todas as crianças e com a restante comunidade educativa, fazendo por melhorá-la a cada dia. Para além disso, estes processos auxiliaram-na, ainda a planificar e orientar diferentes propostas, juntamente com o par pedagógico, de forma a fomentar o desenvolvimento holístico e integral do grupo de crianças, com preocupação pelas necessidades e preferências de cada uma (Decreto-Lei n.º 241/2011, de 30 de agosto). Estes processos foram auxiliados por diferentes referentes teóricos que foram cruciais para o desenvolvimento profissional da mestranda, oferecendo

conhecimentos que fundamentaram todas as opções seguidas pela mesma. A mesma salienta os três principais, o modelo pedagógico HighScope, utilizado na sala de atividades da creche e que a auxiliaram, por exemplo, na observação e na planificação das propostas, com as experiências-chave; o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), utilizado na sala de atividades da EPE e que ajudou a estagiária a compreender e a utilizar autonomamente as diferentes etapas da rotina e os instrumentos de pilotagem mais identitários da mesma, e, por último, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva *et al.*, 2016), um instrumento valioso para perceber as diferentes áreas de conteúdo inseridas no currículo para a EPE e a melhor forma de integrá-los.

Ao longo da sua ação, a estudante relacionou-se com as crianças, apoiando a segurança e o afeto necessários para a promoção da autonomia das mesmas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Mais ainda, e relativamente a toda a comunidade educativa fez por manter uma postura de preocupação com a ética, tendo como princípios fundamentais durante a sua ação, a responsabilidade, a integridade e o respeito, fazendo por responder a todas as necessidades e trabalhar com cooperação com todos, fossem eles a família, educadores, auxiliares e restante comunidade (Moita *et al.*, 2011).

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido pela mestranda no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada na EPE. Este pretende descrever e refletir acerca das atividades desenvolvidas e das aprendizagens adquiridas ao longo das duas práticas supervisionadas realizadas, tanto na valência de creche como EPE.

O presente relatório está dividido em três grandes capítulos. No primeiro capítulo, a mestranda descreve os aspetos teóricos e legais mais relevantes das perspetivas pedagógicas utilizadas durante a sua ação nos estágios curriculares. O capítulo refere-se, primeiramente, ao enquadramento legal da EI em Portugal e o papel do educador de infância na sala de atividades. Em seguida, realiza uma contextualização teórica acerca das duas propostas principais planificadas e realizadas no estágio, o brincar heurístico e a metodologia de TP e, por fim, aborda resumidamente a organização do ambiente educativo (tempo, grupo, materiais e grupo) e as interações educativas, com o foco principal na interação adulto-criança e na interação com os espaços exteriores e com a comunidade educativa.

Relativamente ao segundo capítulo, este pretende enquadrar as duas instituições onde foram realizadas as práticas supervisionadas, bem como, das duas salas de atividades e grupos

de crianças. Nesta contextualização, a mestranda descreve as características destes três aspectos referidos e apresenta a metodologia de investigação utilizada durante as mesmas, a investigação-ação, referindo as diferentes etapas da mesma.

No terceiro capítulo, a estagiária descreve e reflete acerca, primeiramente, de dois aspectos que foram cruciais para o seu desenvolvimento enquanto futura educadora, relatando alguns exemplos e aprendizagens que reteve nas duas práticas, os processos de observação, planificação e reflexão, a interação adulto-criança e a importância dos espaços exteriores e da interação com a comunidade. O último capítulo aborda as diferentes fases e aprendizagens desenvolvidas em três propostas concretizadas na prática, o jogo heurístico e o projeto “Os nossos animais preferidos!”, na creche e a metodologia de TP, na EPE. Por último, na Reflexão Final, a mestranda salienta as principais aprendizagens desenvolvidas e os desafios ultrapassados durante os estágios curriculares.

# **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

O presente capítulo está dividido em quatro tópicos. Na primeira parte do capítulo I, a estudante abordará teórica e legalmente a EI em Portugal, bem como, o perfil/papel do educador de infância na sala de atividades e a sua postura e ação para com a restante comunidade. Na segunda parte, será abordada, primeiramente, a aprendizagem pela ação, com o brincar heurístico e a metodologia de TP; em segundo, a organização do ambiente educativo (do espaço, tempo, grupo e materiais) e, por último, as interações educativas.

## **1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL**

O século XIX trouxe inúmeras descobertas para Portugal ao nível da educação. Até à primeira metade deste século, as crianças eram geralmente educadas no seio da família, que trabalhavam maioritariamente na agricultura, artesanato e comércio. A partir da segunda metade do século XIX, com a industrialização crescente, o contexto familiar começou a separar-se do trabalho, aumentando a necessidade de criar contextos onde as crianças pudessem ser assistidas enquanto a família trabalha. A segunda metade do século XX acelerou as transformações tecnológicas e sociais, aumentando o emprego feminino. Para além disso, cresceu também o reconhecimento do papel da mulher na sociedade e a difusão de novas ideias, promovendo o desenvolvimento integrado e a aprendizagem holística de cada criança (Formosinho, 2018).

A década de 1990 trouxe a importância das interações de qualidade com bebés e crianças nos primeiros anos de vida, no desenvolvimento saudável dos mesmos. Relativamente à EPE, a primeira rede oficial foi criada no ano de 1977, após a Revolução de Abril. Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), responsável por definir o quadro geral de todo o sistema educativo. Este referente define os objetivos principais e a forma de organização da EPE e dos diferentes ciclos do ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Embora a creche não seja inserida na LBSE, existe a Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro elaborado pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Segundo esse artigo, a creche é um equipamento social e educativo, destinado ao apoio das famílias,

acolhendo bebés e crianças com idades entre os quatro meses e os três anos de idade (Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro).

Os grandes objetivos da educação em creche são o apoio e a colaboração com as famílias, existindo partilha de conhecimentos, cuidados e responsabilidades, numa tentativa de acompanhar e proporcionar as melhores condições para a evolução saudável física, cognitiva, psicológica e social de cada criança (Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro). Estes objetivos são cumpridos quando auxiliados pela composição de um projeto pedagógico, onde são descritas as atividades a desenvolver pela creche. No que concerne à organização das creches, existe um número máximo de crianças por sala, consoante as características das mesmas (Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro).

A organização e a direção são executadas, normalmente por um(a) educador(a) de infância, estando este responsável por assegurar a melhor gestão possível do centro. No que concerne ao edifício e ao acesso ao mesmo, este deve ser adaptado às novas tecnologias e facilitar a sua manutenção e eficácia energética. O centro deve ter diferentes áreas, tais como a “área da direção, serviços técnicos e administrativos”, a “área da direção, serviços técnicos e administrativos”, a “área do berçário”, a “área de atividades, convívio e refeições” e a “área do pessoal” (Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro, p. 7064).

Segundo a Lei-Quadro da EPE n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, a EPE é a primeira etapa da Educação Básica e deve servir como complemento à família, que deverá cooperar, fomentando um desenvolvimento mais saudável das crianças. Em 2009, o carácter universal da EPE foi estendido para os cinco anos e em 2015 para os quatro anos de idade, tal como está descrito na Lei n.º 65/2015, de 3 de julho (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho). Assim, embora a EPE não seja obrigatória em Portugal, as instituições são responsáveis por oferecer atividades lúdicas e de apoio às famílias, contribuindo assim para o desenvolvimento saudável e holístico de cada criança. Existem diferentes redes de EPE: redes públicas sendo o estado responsável por geri-las, redes semiprivadas ou instituições particulares de solidariedade social e redes privadas (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro).

O estado possui a função de criar uma rede pública de EPE, prestar apoio às famílias mais carenciadas, criar estabelecimentos suficientes para todas as crianças e definir as normas principais, confirmando a sua utilização. A família também deve participar nos estabelecimentos, devendo, como encarregados de educação, nomear representantes ou

associações, para cada direção, desenvolvendo, uma relação de colaboração, entre todos os restantes membros educativos (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro).

Tal como na educação para a creche, também na EPE a gestão de cada estabelecimento está ao cargo de uma direção pedagógica. Esta deve garantir a utilização das regras curriculares estipuladas, bem como, coordenar todas as atividades educativas realizadas (Lei-Quadro nº 5/97, de 10 de Fevereiro).

Os objetivos principais da EPE são: estimular o desenvolvimento saudável físico, cognitivo, social e psicológico das crianças, respeitando as características individuais de cada uma; promover uma vida democrática e um respeito pela diversidade existente, fomentando nas crianças o gosto pelo conhecimento multicultural e pelas diferentes aprendizagens; fomentar diversas aprendizagens, tais como, o pensamento crítico, curiosidade e sensibilidade estética e, por último, oferecer a cada criança sensações de segurança e bem-estar, psicológico e físico (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro). Estes objetivos vão ao encontro daqueles descritos na LBSE. Segundo esta, o Estado é responsável por garantir o direito à Educação, à Cultura e à igualdade de direitos e oportunidades a todos os cidadãos portugueses (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

De forma a contribuir para a concretização destes objetivos, a Direção Geral da Educação organizou um documento, as OCEPE, que direciona para as recomendações do currículo e respetivas áreas de conteúdo. Primeiramente, exemplificam os quatro princípios educativos, o entendimento do desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis, as crianças como sujeito do processo educativo, a garantia de resposta a todas as crianças e a importância da construção articulada do saber (Silva *et al.*, 2016). Por último, são apresentadas as diferentes áreas de conteúdo, sendo estas não só conhecimentos, como também atitudes e saberes-fazer (Silva *et al.*, 2016). Relativamente à área de formação pessoal e social, esta é transversal a todas as outras, estando presente em todo o trabalho educativo, onde a criança desenvolve as suas capacidades de cidadania, compreende diferentes culturas e a compreensão das suas próprias características. A segunda área denomina-se área de expressão e comunicação e insere quatro domínios, educação física, linguagem oral e abordagem à escrita, matemática e educação artística (Silva *et al.*, 2016). No que diz respeito à educação artística, estes constituem pilares na formação das crianças. Através desta, a criança desenvolve o seu sentido estético e experimenta diferentes papéis,

tais como, executante, criador e apreciador, devendo o educador proporcionar estas oportunidades (Godinho & Carvalho, 2010). Relativamente, à linguagem e comunicação, através desta a crianças reconstrói, todos os dias e em interação com os seus pares e adultos responsáveis, o seu sistema linguístico e o seu conhecimento acerca da língua materna. Neste processo, o adulto deve auxiliar a criança, fomentando as conversas e fomentando as capacidades linguísticas da mesma (Sim-Sim *et al.*, 2009). A última área descrita é a área do conhecimento do mundo, onde as crianças iniciam a sua educação para as ciências, desenvolvida, muitas vezes através da brincadeira e da manipulação de objetos, desta forma, fomentam as suas capacidades de investigar e descobrir mais sobre o mundo que os rodeia e sobre os diferentes fenómenos do meio físico (Silva *et al.*, 2016; Martins *et al.*, 2009).

## **1.2. O PERFIL E O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA**

O educador possui uma função crucial na promoção do bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento saudável de cada criança, tanto em creche como EPE. Podemos definir o papel do educador em três palavras: organizador, facilitador e iniciador (Goldschmied & Jackson, 2008).

Como organizador, o educador deve “conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (...)” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5572). Assim, a função do educador é a de observar detalhadamente cada criança do seu grupo, bem como, conhecer as suas interações, necessidades, preferências e contexto social e familiar onde estão inseridas (Post & Hohmann, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Para isto, conta com a utilização de diferentes processos como, a observação direta e indireta (Máximo-Esteves, 2008). A observação direta é aquela que o educador realiza na sala de atividades, observando e analisando as interações entre o grupo, bem como, os gostos e necessidades que cada uma apresenta. No entanto, a observação é um processo contínuo e está inerente a todo o processo educativo. Para a realizar, o educador pode auxiliar-se do instrumento de observação do bem-estar e envolvimento, onde são apresentados diferentes critério que indicam os graus de bem-estar e envolvimento de cada criança (Laevens *et al.*, 2005). Assim,

pode utilizá-la para compreender aquilo que tem de modificar na sua ação, de forma a melhorá-la.

No que diz respeito, ao processo de planificação, a observação permite planificar as atividades e aprendizagens a realizar, já que, o educador “tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5573). Assim, a planificação deve ir ao encontro de uma imagem de criança com agência e que lê o mundo e constrói os seus saberes segundo essa leitura. Assim, esta deve conter momentos onde as crianças se podem escutar a si mesmas e aos outros (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Por último, embora planifique, o educador deve ter em consideração e dar espaço para a imprevisibilidade, entendendo que, os imprevistos acontecem e são normais (Post & Hohmann, 2011).

Ao longo da sua ação e do desenvolvimento da planificação realizada, o educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5573). Para realizar este processo de avaliação, o educador pode utilizar, mais uma vez, a observação direta, indireta e a documentação pedagógica. Os registos realizados ao longo de toda a observação, devem ser utilizados para compreender e refletir acerca da sua prática, por forma a melhorá-la e, também, auxiliar no processo de planeamento do educador (Cardona *et al.*, 2021). Os registos de observação devem ser realizados ao longo de todo o dia e devem ser descritos, pelo mesmo, com o maior rigor e a maior objetividade, permitindo uma melhor contextualização (Cardona *et al.*, 2021).

A documentação pedagógica tem como função tornar todo o trabalho e todas as aprendizagens realizadas pelas crianças visíveis ao “diálogo, interpretação, contestação e transformação” (Dahlberg, 2016, p. 229). A documentação pedagógica permite ainda aceder àquilo que a criança apreendeu e as aprendizagens desenvolvidas e deve inserir produções realizadas pelas próprias, individualmente ou em grupo (desenhos, pinturas ou construções) (Cardona *et al.*, 2021). Pode ser revisitada, não só pelo educador, como também pela criança e pela sua família (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Este processo oferece responsabilidade aos intervenientes e respeita aquilo que é a democracia. Para que

clarifiquem da melhor forma as intenções do educador, os recursos devem ser escolhidos e organizados segundo critérios previamente definidos (Cardona *et al.*, 2021).

Estes processos abordados permitem respeitar a importância da escuta para o desenvolvimento da autonomia e para o respeito pela voz das crianças. Desta forma, é oferecido significado das aprendizagens e das descobertas realizadas por cada uma. Assim, a escuta necessita de ser sensível a todos e possuir abertura suficiente, para que todos se sintam escutados, com todos os sentidos existentes (Rinaldi, 2016).

Por último, e ainda como organizador, o educador deve organizar o ambiente educativo, no sentido de este ser planeado e respeitado, de forma a proporcionar conforto e bem-estar, tanto a adultos como às crianças (Post & Hohmann, 2011).

Primeiramente, o educador “organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular (...)” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5573). Assim, o educador deve organizar, tanto o espaço como os materiais, de forma a responderem a princípios como: ordem e flexibilidade, o conforto e a segurança e o apoio à abordagem sensoriomotora do grupo de crianças (Post & Hohmann, 2011). O espaço deve ainda ser individualizado e adaptado a cada centro, sendo a dimensão estética muito importante (Gandini, 1999). Em segundo lugar, o educador “procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionado a apreensão de referências temporais pelas crianças”. (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5573). Assim, o educador tem o papel de organizar e criar uma rotina previsível e flexível. Assim, ainda que dê oportunidade à criança de conhecer os passos da rotina, fazendo com que esta se sinta confortável e confiante, respeita as suas necessidades momentâneas (Post & Hohmann, 2011).

Em segundo lugar, o papel do educador é de facilitador. Neste âmbito, o educador “promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta” e “relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e promover a sua autonomia.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto p. 5573). Para isso, o educador deve permitir, apoiar e respeitar as escolhas e as experiências realizadas por cada criança, encorajando-a a assumir responsabilidades. Para além disso, deve ser sensível e empático com as necessidades e preocupações demonstradas por cada criança, escutando-as e respondendo sempre com o respeito necessário (Bertram & Pascal, 2009). Esta sensibilidade pode ser criada com a

fomentação de uma interação adulto-criança, baseada no respeito pelas opiniões e pelos sinais oferecidos pela criança. Assim, o adulto deve adotar uma postura carinhosa e tranquila durante os diferentes momentos do dia. Especialmente na educação em creche, a forma como o educador cuida e segura o bebê e a paciência e calma que transmite, vão ser importantes, dado que “a mão do adulto é para a criança uma fonte importante de experiência” (Fochi, 2018, p. 192). Para além disso, o educador deve fazer por respeitar os diferentes ritmos da criança e anunciar as ações a realizar antecipadamente, no sentido de oferecer segurança e tranquilidade. A confiança e a segurança podem também ser oferecidas quando o educador dá tempo às crianças durante as suas interações e tem prazer durante as mesmas (Fochi, 2018; Post & Hohmann, 2011; Goldschmied & Jackson, 2008).

O último papel do educador denomina-se de “iniciador”, para o qual ele deve realizar diferentes atividades que promovam “(...) a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5573). Desta forma, o educador deve criar oportunidades de desenvolvimento de diferentes atividades e aprendizagens, correspondendo às capacidades e aos interesses das crianças e estimulando os seus diálogos e pensamento (Bertram & Pascal, 2009). Assim, é crucial que durante a realização das atividades propostas ou livres, o adulto tente intervir diretamente o menos possível, deixando que a criança seja autónoma no seu próprio processo de ensino-aprendizagem (Fochi, 2018). Para auxiliar neste processo de iniciador, o educador possui diferentes referentes teóricos que pode utilizar. Para a valência da creche, existem as experiências-chave, da perspetiva pedagógica HighScope e, para a valência da EPE, as OCEPE, apresentadas no primeiro ponto deste capítulo. Para além destas, o educador possui ainda diferentes modelos pedagógicos que auxiliam neste processo, bem como, a escala de envolvimento e bem-estar e envolvimento (Laevers *et al.*, 2005) e o manual “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram & Pascal, 2009). Assim, como iniciador, o educador “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5573).

A mestranda termina este capítulo sobre o papel do educador referindo que, o mesmo apresenta uma suma importância no desenvolvimento cívico e ético do grupo de crianças e respetivas famílias, bem como, colegas e comunidade. Assim, deve preocupar-se com o bem-

estar de todos e em compreender e respeitar todos os membros da comunidade educativa. Para isso, deve prestar atenção e observar todos os pormenores, escutando ativamente todos os intervenientes. Funcionando como um mediador cultural, o educador deve ainda preocupar-se em conhecer as diferentes culturas que constituem o ambiente educativo, promovendo a interação e o diálogo entre as mesmas (Folque & Bettencourt, 2018).

### **1.3. APRENDIZAGEM PELA AÇÃO**

As pedagogias participativas trouxeram uma nova imagem de criança, e conseqüentemente, da forma como esta aprende e desenvolve as suas competências. Esta perspectiva pressupõe a imagem de criança como um ser competente, motivada para a aprendizagem e onde as suas opiniões, gostos e preferências devem ser tidos em conta, em todos os momentos (Oliveira-Formosinho, 2013).

Uma das teorias mais defensoras desta perspectiva é a teoria construtivista criada por Jean Piaget, teoria onde são baseadas uma grande maioria das pedagogias participativas. Esta teoria defende que a criança deve ser agente e sujeita da sua própria aprendizagem, participando ativamente na mesma e sendo através da ação que a criança desenvolve competências sociais, linguísticas e cognitivas (Post & Hohmann, 2011; Silva *et al.*, 2016). Assim, a aprendizagem pela ação prevê que as crianças ajam diretamente sobre os diferentes objetos. Desta forma, a criança apreende conceitos, ideias e aprendizagens de uma forma mais natural e apropriada (Post & Hohmann, 2011). Para que isto aconteça, o educador deve apoiar atentamente cada criança, auxiliando na descoberta de potencialidades, como o crescimento e a aprendizagem, encorajando a aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011). Tal como refere Malaguzzi (1999, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), “o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem”.

De seguida, serão apresentadas duas propostas que possuem como objetivo fomentar a aprendizagem pela ação, permitindo que estas explorem livremente objetos, investiguem e resolvam problemas. No ponto 1.3.1. será descrito o brincar heurístico utilizado pela mestranda na valência da creche e no ponto 1.3.2. será descrita a metodologia de trabalho por projeto, utilizada pela mesma na EPE.

### **1.3.1. O BRINCAR HEURÍSTICO**

No que diz respeito ao desenvolvimento de propostas, é importante a implementação de algumas onde os bebês e as crianças tenham oportunidade de explorar livremente objetos, desenvolvendo a sua autonomia e concentração, enquanto possuem uma experiência agradável (Araújo, 2018).

Para os bebês, a perspectiva da Goldschmied criou uma proposta denominada “Cesto dos Tesouros”. Nesta, os bebês que estão a entre a fase de sentar sem apoio e começar a gatinhar, desenvolvem a sua consciência corporal e domínio do corpo. Sabendo que, em idades tão tenras, os bebês se desenvolvem bastante através da sua capacidade sensorial, o Cesto dos Tesouros oferece a cada criança, cestos com objetos de diferentes texturas, cores e tamanhos e as crianças são convidadas a explorá-los ao seu próprio ritmo e utilizando diferentes órgãos do corpo humano. O Cesto dos Tesouros é uma importante forma de os bebês interagirem entre si, desenvolvendo relações com os seus pares, diferente daquela que desenvolvem com os adultos. Assim, partilham momentos, sorrisos e diferentes formas de comunicação não-verbal (Goldschmied & Jackson, 2008).

A preparação dos Cestos dos Tesouros envolve um trabalho anterior do educador responsável, no sentido de escolher os melhores materiais a utilizar, sendo preferencial os naturais ou manufaturados a partir de materiais naturais (por exemplo, madeira, metal, borracha, tecido, papel ou cartão) no sentido em que oferecem maior estimulação sensorial (Araújo, 2018). Durante a sua realização, o educador deve ficar responsável por três bebês e tentar intervir o menos possível na exploração do mesmo. É normal que alguns bebês estranhem a diversidade de objetos, mas o educador não deve interferir e deve deixar que seja o próprio bebê a querer fazê-lo. Neste sentido, o educador deve sentar-se um pouco afastado do grupo e observar detalhadamente cada bebê, bem como, a forma como este interage com cada objeto (Goldschmied & Jackson, 2008).

No que diz respeito às crianças mais novas (no segundo ano de vida), a perspectiva Goldschmied aborda o Jogo Heurístico com objetos (realizado pela educadora estagiária no Estágio em Creche e descrito no ponto 3 deste relatório), que consiste em oferecer-lhes diferentes tipos de objetos que podem explorar. É sabido que durante o segundo ano de vida, as crianças possuem uma intensa curiosidade da descoberta e desenvolvem a sua

coordenação motora. Esta atividade, não possuindo regras definidas, dá oportunidade às crianças de explorarem livremente diferentes objetos, ao seu próprio ritmo (Goldschmied & Jackson, 2008).

Mais uma vez, cabe ao adulto o papel de organizador, no sentido de perceber se estão reunidas as condições para a realização da atividade. É importante que o jogo se realize num espaço bem delimitado e que haja o tempo necessário para que todas as crianças explorem livremente a atividade, mesmo aquelas que demoram mais. Os objetos que devem ser utilizados são do uso quotidiano, tais como, chaves, rolos de papel, conchas, cones, latas, pompons, madeira e rolhas. Devem existir também recipientes por criança onde são colocados os objetos e com os quais esta também pode explorar. Durante esta, o educador tem, tal como no Cesto dos Tesouros, o papel de observador e de registo de alguma interação da criança, não interferindo no processo (Goldschmied & Jackson, 2008; Araújo, 2018).

### **1.3.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**

As pedagogias participativas trouxeram, tal como já foi referido no primeiro ponto deste capítulo, a importância de tornar a criança sujeito da sua própria aprendizagem. A metodologia TP defende que a pedagogia deve possuir uma intencionalidade educativa e ajudar a criança a experienciar diferentes sensações e aprendizagens (Gâmbua, 2011). Para isto, as crianças são convidadas e desenvolvem competências como: colocar hipóteses, analisar processos, resolver problemas, criatividade e curiosidade, assumir responsabilidades, refletir acerca da sua própria aprendizagem, cooperar em grupo e distribuir tarefas, comunicação e discussão em grupo (Vasconcelos *et al.*, 2011; Gâmbua, 2011). No que diz respeito às fases do TP estas são quatro. No entanto, não são passos sequencialmente obrigatórios, devendo ser processados de forma lógica, flexível e criativa, sempre em conformidade com a opinião e a voz da criança (Gâmbua, 2011).

Para que a metodologia possa ser utilizada, é importante que exista uma situação que cause dúvida ou incerteza (Gâmbua, 2011). Assim, a primeira fase denomina-se *Definição do Problema* e é onde se esclarece qual o problema a investigar. Esta definição pode ser realizada nos diferentes momentos do dia, seja no acolhimento, planificação em conselho ou nas atividades e projetos enquanto conversam e interagem. Definido o problema, o educador

deve ainda apoiar as crianças a realizar uma conversa onde discutem aquilo que sabem sobre o assunto e aquilo que necessitam de saber (Folque, 2018).

A segunda fase desta metodologia designa-se *Planificação e Desenvolvimento do Trabalho*. Nesta fase, o grupo de crianças discute acerca das necessidades e potencialidades do projeto, realiza mapas conceituais e define aquilo que é necessário fazer, como se faz e quem faz, organizando, não só, os objetivos e as hipóteses e escolhendo o plano de ação a seguir, dentro daqueles que surgiram ao longo da discussão (Gâmbua, 2011). Assim, são organizados as tarefas e os recursos que são necessários utilizar para a concretização do projeto (Vasconcelos *et al.*, 2011).

Na terceira fase, denominada por *execução*, as crianças iniciam o processo de pesquisa, de acordo com as tarefas definidas. Seleccionam o que fazer de acordo com o pretendem e elaboram sínteses com a informação que recolheram. Ao longo da execução, devem registar a informação recolhida a partir de fotografias e vídeos, que servirão como documentação de todo o processo. Dependendo do projeto, podem ser construídos objetos de pequena ou grande dimensão, como forma de apresentar os resultados. Ao longo da execução, é importante que sejam realizados pontos de situação que avaliem pontualmente os resultados do processo (Vasconcelos *et al.*, 2011) de forma a manter todos os elementos a par da pesquisa, podendo ser realizadas pequenas alterações necessárias. Assim, no final da terceira fase, surgirá com a pesquisa realizada, uma resposta-solução para o problema estipulado no início da pesquisa (Gâmbua, 2011).

A quarta e última fase da metodologia denomina-se *divulgação e avaliação*. Nesta etapa, o grupo é convidado a partilhar a informação com os seus colegas, com a comunidade educativa ou com a família. Os trabalhos finais são expostos na sala e o grupo apresenta as conclusões ao resto das crianças. Finalizado todo o trabalho e a divulgação, o grupo reúne-se para avaliar os resultados obtidos durante o processo. Ao mesmo tempo que as crianças avaliam o seu trabalho, os objetivos alcançados e o produto final do projeto, o educador consegue avaliar também o seu próprio papel e refletir acerca da sua ação, de forma a melhorar na próxima (Vasconcelos *et al.*, 2011). Embora, possa ser realizada no final do projeto, deve fazer parte de todas as etapas (Gâmbua, 2011).

No que concerne aos diferentes projetos que podem ser realizados em sala de atividades, para que estes cumpram a tarefa de desenvolver competências cognitivas e

emocionais das crianças, como a sensibilidade estética e emocional, existem critérios de relevância que devem ser cumpridos. Para isto, o adulto responsável deve estar atento ao cumprimento desses critérios e deve ter em conta a relevância social, cultural e ética dos mesmos. Os projetos devem desenvolver nas crianças, um sentimento de pertença, solidariedade e responsabilidade, aprendendo, por exemplo, a reciclar, preservar o ambiente e a fazer as melhores escolhas enquanto cidadãos pertencentes a este mundo (Vasconcelos *et al*, 2011).

Assim e concluindo, esta metodologia respeita então a imagem de criança capaz, competente e investigador do mundo que o rodeia, bem como, das suas características físicas e naturais. Durante todo o processo, a criança tem a sua voz e a sua vontade respeitadas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). No que diz respeito ao currículo, a metodologia do TP, ajuda a desenvolver um currículo integrado e completo, onde se abordam as diferentes áreas de conteúdo abordadas nas OCEPE, e construído com o auxílio do educador e das crianças, partindo das necessidades e preferências demonstradas pelas últimas. O educador deve refletir acerca do que observa do seu grupo e criar um contexto e ambiente adequados à realização da metodologia, permitindo a participação, a iniciativa e a reflexão por parte de cada criança (Silva *et al.*, 2016; Gâmbua, 2011).

## **1.4. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO**

Segundo a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, o desenvolvimento das crianças é influenciado e ocorre na interação das mesmas com objetos e pessoas (Araújo, 2018). Neste sentido, e seguindo uma teoria ecológica e sistémica, a sala de atividades é um dos locais onde as crianças interagem e desenvolvem as suas competências. Para que aconteça esse processo educativo, é importante que o educador organize os diferentes constituintes, grupo, espaço, materiais, tempo e interações sociais entre os diversos membros educativos visto que os mesmos educam (Silva *et al.*, 2016; Gandini, 1999). No ponto 1.4.1. é explanado a organização do grupo, espaço, materiais e tempo e no ponto 1.4.2. são especificadas as idiossincrasias das interações educativas.

### 1.4.1. ORGANIZAÇÃO DO GRUPO, ESPAÇO, MATERIAIS E TEMPO

Iniciando com a organização do espaço, “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade ele é considerado o terceiro educador” (Gandini, 1999, p.148), devendo por isso ser pensado, organizado e planejado com cuidado (Lino, 2013; Gandini, 1999). Para que possa “educar”, o espaço deve criar alguma ordem e flexibilidade, com a distinção de diferentes áreas para o cuidado e brincadeiras. Estas áreas e as suas composições devem, assim, ser adaptadas consoante os interesses e características do grupo, podendo e devendo sofrer mudanças frequentes, tornando as crianças agentes do seu próprio conhecimento e da sua própria aprendizagem (Gandini, 1999; Post & Hohmann, 2011). Assim, a organização do espaço deve estar em permanente reflexão, evitando espaços estandardizados, que não desafiam o grupo (Silva *et al.*, 2016).

O espaço da sala de atividades deve ainda proporcionar sensações de segurança e conforto (Post & Hohmann, 2011), tanto para as crianças como para os adultos, devendo ser “um local para viver além de trabalhar e brincar” (Goldschmied & Jackson, 2008, p. 34). Estas sensações são conseguidas quando: o espaço é acolhedor e bem iluminado; existe mobiliário à altura dos bebés e das crianças e à medida dos adultos e com a existência de objetos de conforto para as mesmas (Post & Hohmann, 2011; Goldschmied & Jackson, 2008). Ainda no sentido de o espaço de atividades transmitir um sentimento de bem-estar e pertença às crianças, para que estas se sintam acolhidas e respeitadas na sua individualidade, a decoração da sala de atividades deve ser um processo contínuo e deve contar com a participação da criança, utilizando, por exemplo, as suas produções criativas. A área de entrada, no espaço, deve transmitir uma mensagem de positividade, respeito e tranquilidade a quem entra. Cada família deve sentir-se confortável, respeitada e convidada a participar na vida educativa da sua criança, permitindo uma continuidade positiva entre a família e escola (Goldschmied & Jackson, 2008; Araújo, 2018). Para isto, também é importante que as paredes forneçam informações sobre a pedagogia e sobre cada criança. Tal como refere Malaguzzi, “as paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e adultos trazem à vida.” (Gandini, 1999, p.155).

No sentido de fornecer autonomia e o gosto pela descoberta ao grupo de crianças, os espaços interiores e exteriores devem conectar-se diretamente. Esta ligação permite uma maior facilidade para as interações entre as crianças e facilita a supervisão por parte dos restantes membros (Lino, 2013).

As terminologias dadas a cada área da sala de atividades diferem para cada metodologia. Relativamente ao MEM as áreas mais importantes são: a Oficina de Escrita e Reprodução, onde as crianças podem observar e explorar as diferentes letras que compõem palavras que eles conhecem e onde aprendem outras e Área das Construções e da Carpintaria, o local onde as crianças constroem diferentes objetos do seu dia-a-dia e desenvolvem a sua autonomia e resiliência (Folque, 2018). Relativamente à perspetiva pedagógica HighScope, as áreas incluídas são: a área de movimento; a área de areia e água; a área dos livros; a área das artes; a área dos blocos; a área da casinha e a área de jogos (Post & Hohmann, 2011).

No que diz respeito à organização dos materiais, tendo em conta que as crianças mais pequenas se desenvolvem bastante a partir do sensorial, é importante que existam diferentes materiais que apelem à utilização dos diferentes sentidos (audição, tato, paladar, olfato e visão; ambiente com diferentes texturas e vistas interessantes que apelem à exploração dos seus elementos visuais e locais onde as crianças possam brincar e explorar a diferentes níveis (Post & Hohmann, 2011). De forma a permitir à criança desenvolver a sua capacidade de autonomia, a sala de atividades deve fornecer uma gama variada de materiais, aumentando assim a diversidade de experiências oferecidas a cada criança (Goldschmied & Jackson, 2008; Gandini, 1999). Os materiais estão ao nível do grupo, podendo o mesmo utilizá-los sem necessitar do auxílio de um adulto e potenciando a interajuda entre os pares. Para além disso, os materiais escolhidos são o mais reais possível, potenciando o conhecimento natural de cada criança e a qualidade do seu trabalho (Folque, 2018; Post & Hohmann, 2011).

Ainda no que diz respeito à organização dos materiais, importa ressaltar os instrumentos de pilotagem utilizados pelo MEM, os quais são bastante identitários deste modelo pedagógico e possuem um papel fundamental na gestão e no desenvolvimento da autonomia e pensamento crítica das crianças. Entre eles, os mais importantes são: os mapas de presenças e mapa de atividades, onde as crianças podem autónoma e diariamente marcar a presença e a área para onde pretendem ir naquela manhã com um bola aberta e no final do dia fecham a bola respetiva, indicando assim que concluíram a sua atividade; o diário do

grupo, com quatro entradas que as crianças podem preencher durante o dia, o “gostamos” e o “não gostamos” (utilizado para cada criança escrever algum acontecimento ou atitude que gostou ou não), “fizemos” (onde todos os dias se realiza um balanço e se escreve aquilo que foi realizado durante o dia e o “queremos” (onde se escreve aquilo que o grupo quer pesquisar, visitar ou cozinhar); e, por último, o quadro de distribuição das tarefas, onde cada par escolhido pelo grupo, pode descobrir por qual tarefa da semana está responsável. Todos estes instrumentos, fomentam a participação e autonomizam cada criança no processo de reflexão e avaliação da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento (Folque, 2018).

No que diz respeito à organização do grupo, este é responsável por oferecer as interações sociais entre os diferentes membros. O funcionamento do grupo depende sempre das características de cada membro, como por exemplo, o sexo, a idade e o número de crianças (Silva *et al.*, 2016).

Segundo Goldschmied e Jackson (2008), os grupos em número mais pequeno garantem ao educador maior possibilidade de interagirem positivamente com cada criança. No que concerne às idades dos mesmos, As OCEPE e o MEM defendem ambos os grupos com idades heterogéneas, no sentido de estes serem mais propícios de desenvolverem as suas competências cognitivas e sociais das mesmas, onde tanto as crianças mais velhas como as mais novas aprendem segundo a imitação e a interação conjunta (Silva *et al.*, 2016; Folque, 2018). A perspetiva pedagógica da Elinor Goldschmied, embora compreenda as vantagens de grupos heterogéneos, no sentido de se parecerem com a constituição da família e serem assim, mais naturais, defende a existência de grupos homogéneos, especialmente para o educador, que tem mais hipóteses e maior facilidade em relacionar-se com o grupo e satisfazer as suas necessidades (Goldschmied & Jackson, 2008; Araújo, 2018).

Todas as pedagogias participativas concordam na necessidade de a distribuição temporal ser ao mesmo tempo flexível e previsível. Assim, é necessário que o dia se organize em momentos regulares e rotineiros e se adaptem aos ritmos naturais e temperamentos de cada criança. A transição realizada entre cada momento do dia e atividade deve ser suave e tranquila (Post & Hohmann, 2011). Embora possuam momentos do dia parecidos, a terminologia dada a cada período difere entre cada metodologia.

A rotina HighScope é dividida pelos seguintes momentos: chegada e partida, refeições, rotinas de cuidados corporais, tempo da sesta, tempo de escolha livre, tempo de exterior e

tempo de grupo (Post & Hohmann, 2011). No que concerne à *chegada e à partida*, estas devem ser realizadas de forma tranquila pelo educador, reconhecendo os sentimentos de cada criança e comunicando com a mesma acerca de cada momento. Durante as *refeições*, é importante que se respeite e apoie cada intenção da criança em comer sozinho e que o educador se junte às crianças, promovendo interações mais positivas, entre ambos. As *rotinas de cuidados corporais* devem centrar-se em cada criança individualmente. Durante as mesmas, as crianças devem ser incorporadas nas decisões e ao mesmo tempo, encorajá-la a realizar atividades sozinha. O *tempo de sesta* é fundamental para cada criança recuperar as energias e deve ser realizada consoante as necessidades individuais de cada uma. Ao adormecer, o educador deve conhecer quais as formas que cada criança prefere para o fazer. Ao mesmo tempo, devem oferecer oportunidades alternativas para as crianças que preferem não o fazer (Post & Hohmann, 2011).

O *tempo de escolha livre* é dedicado à exploração livre pela criança. Durante a mesma, o educador deve prestar atenção às brincadeiras realizadas por cada criança; comunicar com a mesa e apoiar as relações das crianças entre si. O *tempo de grupo* deve ser planeado antecipadamente pelo educador e deve introduzir materiais desconhecidos e proporcionar diferentes experiências. Durante o mesmo, o educador deve aproveitar para observar o seu grupo e interpretar as ações de cada criança (Post & Hohmann, 2011).

No que concerne à organização e gestão do tempo, no MEM as manhãs iniciam com a *planificação em conselho*, onde o grupo se reúne todo para conversar, seguido de *atividades em projetos*, realizado de forma individual ou pequenos grupos nas diferentes áreas, dependendo do que pretende cada elemento do grupo. Antes da hora do almoço, as crianças iniciam o *tempo das comunicações*, onde partilham em grande grupo o trabalho desenvolvido anteriormente. A parte da tarde é dedicada a diferentes atividades culturais orientadas pelo educador responsável mas sempre baseadas nos gostos, preferências e necessidades demonstradas pelo grupo (Folque, 2018). Estas atividades podem ser narrações de histórias, cozinha, dança, música havendo ainda tempo para visitas de pais e elementos pertencentes à comunidade. Um dia da semana é definido para saídas ao exterior a locais previamente escolhidos pelo grupo, consoante as suas preferências e curiosidades. Cada dia termina com uma *reunião em conselho*, onde se discute o que foi realizado ao longo do dia. A sexta-feira é o dia onde se realiza a reunião maior e onde se avalia o trabalho executado ao longo da

semana. O educador procede à leitura de cada coluna do diário do grupo. Todos os aspetos inscritos no mesmo pelas crianças são avaliados e discutidos em grupo (Folque, 2018).

### **1.4.2. INTERAÇÕES EDUCATIVAS**

As relações estabelecidas entre os diferentes membros da comunidade educativa são fulcrais para o bom funcionamento de cada estabelecimento e para o desenvolvimento saudável de cada criança (Silva *et al.*, 2016). Neste ponto a estudante irá abordar as diferentes interações desenvolvidas e a sua importância para esse desenvolvimento, entre elas, a interação adulto-criança, criança-criança, adultos, família e restante comunidade educativa.

Iniciando com a interação adulto-criança, esta possui um papel fundamental e concretiza aquilo que é uma pedagogia participativa. Para isso, é importante que o educador pense, reflita e a reconstrua com as suas crianças, sendo a palavra-chave, colaboração (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Os bebés e as crianças mais novas necessitam de muito cuidado e respeito. Desta forma, estas desenvolvem a sua confiança na exploração do mundo. Neste sentido, o adulto responsável funciona como uma pessoa chave. O adulto deve ser responsável pela criança e dar uma especial atenção às necessidades e preferências da mesma (Goldschmied & Jackson, 2008; Post & Hohmann, 2011). A criação de uma ilha da Intimidade, que deve ser utilizada pelo educador, no final de cada manhã, juntamente com o pequeno grupo pelo qual é responsável, é realizada no sentido de este possuir um tempo para ouvir e observar cada criança, bem como as suas necessidades e preferências. Este tempo individualizado, é importante para o educador consiga promover momentos de escuta, diálogo e reforce as iniciativas de cada criança (Goldschmied & Jackson, 2008; Araújo, 2018). Assim, cada criança possui o seu dia centralizado num adulto responsável, em quem confie e que aprende a conhecer as suas características mais especiais, gostos e necessidades individuais. Para que o clima de confiança possa ser construído, é importante que o horário de cada educador, seja organizado em função destas mesmas características. Este conhecimento só é possível, quando o educador observa e regista detalhadamente cada observação (Post & Hohmann, 2011).

Para além da observação, é também através dos diálogos estabelecidos entre o educador e cada criança que este conhecimento vai sendo realizado (Wells, 1999 citado por Folque, 2018). Ao relacionarem-se entre si, o educador e a criança desenvolvem também as suas capacidades de debate, negociação e conhecimento acerca de si próprio. Para que as crianças não desenvolvam a sua opinião com base apenas no ponto de vista do adulto, este deve preocupar-se para que haja um equilíbrio entre as atividades propostas pelo educador e aquelas de iniciativa das crianças. Assim, o educador deve assumir um papel de facilitador enquanto o grupo trabalha, permitindo que o mesmo desenvolva e explore livremente, tal como refere a teoria socio construtivista (Folque, 2018). Enquanto interage com cada criança, o adulto responsável deve responder a cada necessidade e sinal transmitido pelo grupo e demonstrar preocupação genuína por cada elemento do mesmo (Post & Hohmann, 2011).

Para além disso, o educador deve preocupar-se por manter um clima de apoio com o seu grupo. Para isso, deve fazer por perceber o ponto de vista de cada criança e apoiar os seus interesses mais visíveis, planeando segundo os mesmos. Por último, o educador tem ainda uma importância fulcral na promoção da autonomia, devendo compreender e mediar e reconhecer a participação ativa da mesma nas atividades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No que diz respeito à interação entre as crianças, esta possui também uma função muito importante no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Ao interagirem, as crianças aprendem umas com as outras, imitam-se, e libertam-se assim, do “domínio” do adulto. Para Azmitia (1998, citado por Folque, 2018), a interação entre pares aumenta o nível de motivação e diminui a frustração causada pelos momentos de dificuldade, promovendo o desenvolvimento de capacidades como o debate e negociação (Folque, 2018). Assim, é crucial que o educador promova momentos de interação entre o grupo. Nestas interações, elas aprendem em conjunto a resolver problemas e cooperar com os outros (Hohmann & Weikart, 2011).

O centro educativo e a família são os dois principais contextos onde a criança está inserida, sendo crucial que exista uma relação positiva entre ambos. Respeitarmos e considerarmos como essencial o papel que a família possui para o desenvolvimento saudável de cada criança, auxilia na construção de uma relação equilibrada entre o estabelecimento e a família (Folque & Bettencourt, 2018). Assim, o educador deve fazer por conhecer cada

contexto social e familiar onde está inserido, passando tempo com a mesma e envolvendo-a nas atividades, preocupando-se em manter um diálogo positivo e aberto, baseado no respeito mútuo (Folque & Bettencourt, 2018; Hohmann & Weikart, 2011). Uma estratégia que pode ser utilizada para fomentar a comunicação entre a família e a sala de atividades, é um caderno de conexão, que circula entre a sala de atividades e a família. Nele, a família pode anotar diferentes situações onde a criança é protagonista, sejam elas peripécias divertidas ou aspectos comportamentais. No caso do educador-referência, este pode anotar situações do dia-a-dia para deixar os elementos da família a par das situações mais importantes do seu dia (Goldschmied & Jackson, 2008).

Para além da família é importante que os educadores e diferentes elementos do centro funcionem em equipa e cooperação, no sentido de promover uma relação saudável e de bem-estar (Silva *et al.*, 2016). Assim, é crucial que os diferentes elementos funcionem em interação, num clima de apoio e de respeito. Para isto, os educadores devem promover, entre si, a observação direta do grupo de crianças, e, de seguida a discussão ativa e partilhada entre o grupo de educadores, no sentido de perceberem qual a melhor forma de ajudarem as crianças no seu processo de desenvolvimento. Para além disso deve acontecer a discussão e a partilha da tomada de decisões entre todos (Post & Hohmann, 2011). Esta convivência e diálogo entre os diferentes membros educativos, deve também ser utilizada no sentido de criar projetos de intervenção na restante comunidade, de forma a melhorar a qualidade de vida de ambos (Folque & Bettencourt, 2018).

#### **1.4.2.1. A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS EXTERIORES E DA INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE**

A estudante decidiu abordar com mais profundidade a importância da interação com o espaço exterior e com a comunidade, para as crianças. Para isto, o educador possui o papel de oferecer diferentes oportunidades que permitam ao seu grupo de crianças sair da instituição e ir para o exterior (Folque & Bettencourt, 2018). Assim, o tempo de exterior é importante na rotina de bebés e crianças, permitindo que as mesmas façam escolhas sobre o que preferem utilizar e brincar. Para além disso, o educador é responsável por proporcionar uma variedade de materiais e experiências, devendo seleccioná-los consoante esses critérios.

Durante o tempo de exterior, o educador deve estar atento a cada criança, observando a forma como esta explora, seguindo as suas ideias e envolvendo-se na sua brincadeira e exploração (Post & Hohmann, 2011).

O espaço ao ar livre é propício ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Nele a criança pode livremente investigar e observar. Para além disso, o exterior contribui para que a criança se desenvolva holisticamente, tal como refere o quarto princípio indicado pelas OCEPE, baseando-se em experiências reais e vividas por cada criança. Mais ainda, o ar livre e o contacto com o exterior oferecem oportunidade de fomentar a importância da conservação da natureza e de gestão e proteção do património nacional e internacional (Chistolini, 2022).

Assim, o espaço exterior é crucial, no sentido de este permitir o contacto com diferentes oportunidades de aprendizagem, materiais, e interações entre o grupo (Goldschmied & Jackson, 2008). Neste sentido, o exterior é rico em experiências sensoriomotoras, auxiliando as crianças a construir novos significados. No exterior, podem sentir diferentes texturas, como a do relvado, folhas, areia, cascas e madeiras. Também podem ouvir diferentes sons, como o do vento, dos pássaros, sirenes e aviões. Com o sentido do olfato, cheiram diferentes objetos como, flores, a chuva e os animais. Por último e utilizando a visão, podem observar diferentes cores e diferentes tons. Para além disso, podem movimentar-se livremente no espaço, explorando sozinhos ou com os colegas e ao seu próprio ritmo (Post & Hohmann, 2011). A conceção de um espaço que possua uma relação entre o espaço exterior e interior permite um maior contacto das crianças com o exterior e com a natureza (Gandini, 1999), fomentando a curiosidade exploradora das mesmas (Araújo, 2013).

Por último, a interação das crianças com a restante comunidade, é importante para que estas se sintam parte de uma sociedade, contexto e território (Goldschmied & Jackson, 2008). Esta forte articulação com a comunidade existente, permite que o jardim de infância cumpra com o seu papel de promoção das diferentes expressões culturais das diferentes populações existentes na mesma (Niza, 2013). Assim, o contacto com as diferentes culturas possibilita ainda, às crianças, enriquecerem as suas aprendizagens nos contextos onde estão inseridos. Mais ainda, é importante que estas possam contactar com diferentes formas de Arte, tais como, a arte popular, a música, as artes visuais, o teatro e até mesmo, com visitas a diferentes marcos culturais (museus, monumentos, teatros). Desta forma, as crianças

contactam desde cedo com diferentes formas de arte e vão desenvolvendo o seu conhecimento acerca da sua própria tradição cultural e da sua identidade pessoal. Para isto, é importante que o educador ofereça estas oportunidades de interação com a identidade cultural de cada criança e das diferentes famílias que compõe o seu grupo e a sua comunidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

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

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA CRECHE**

O estágio na valência da creche foi realizado numa instituição que se encontra em funções desde 1998 (Projeto Pedagógico, 2021/2022). A instituição está inserida numa quinta rural que se encontrava em degradação e foi remodelada. O complexo apresenta ainda um parque de merendas e um campo de futebol (Projeto Pedagógico, 2021/2022). No que concerne ao acesso à instituição, este é realizado por escadas e rampas.

Em funcionamento estavam três valências diferentes, a creche, a EPE e o centro de dia. Estava responsável por estas valências, a diretora pedagógica do centro. Relativamente, à creche esta possuía três salas, situadas lado a lado, o berçário, a sala de 1 ano e a sala dos 2 anos. Em frente a cada sala, estavam situadas as três salas da EPE, a sala A (3 anos), a sala B (4 anos) e a sala C (5 anos). Cada sala possuía uma casa de banho interior, fazendo com que as crianças não precisassem de sair da mesma para o fazer. Para além disso, cada sala possuía ainda uma educadora responsável e uma auxiliar de ação educativa (Projeto Pedagógico, 2021/2022).

Ao entrar no polivalente encontrava-se logo à direita a secretaria e em frente, uma porta que dava acesso a um corredor, iluminado por uma claraboia, onde se encontravam as salas. Atravessando o corredor, à esquerda, encontrava-se o refeitório, onde as crianças com idades entre os três e os cinco anos almoçavam (sendo que as restantes almoçavam dentro da sua sala), a cozinha, onde o almoço era preparado, estando presentes uma cozinheira e uma ajudante de cozinha e o acesso ao piso inferior. No lado oposto, existia o centro de dia que comportava pessoas com mais de sessenta e cinco anos. Para além do referido, a instituição possuía um local para exposições e um auditório, onde se realizavam as festas, ao longo do ano, com um bar e uma casa de banho. Ainda no interior, o edifício possuía um andar com uma sala de exposições, que era utilizada em situações esporádicas pela instituição, tais como, o “Dia de Alguém Especial”, festejado no dia da mãe e no dia do pai. O espaço exterior era bastante amplo e composto por um jardim e um parque infantil, com baloiços e escorregas, para onde as crianças se deslocavam para brincar livremente e explorar os

animais, as plantas e os diferentes sons e texturas, lá existentes (Projeto Pedagógico, 2021/2022).

A instituição guiava-se pelo modelo pedagógico HighScope e tinha como objetivos o desenvolvimento de cada criança ao nível de quatro pilares basilares: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos, fundamentais para um desenvolvimento holístico e saudável da criança. A instituição preocupava-se ainda com a importância de partir sempre dos conhecimentos prévios da criança, para desenvolver a aprendizagem, bem como, do desenvolvimento do seu pensamento crítico e da fomentação de relações com a família e com a comunidade existente (Projeto Pedagógico, 2021/2022; Post & Hohmann, 2011). Estes valores estão enquadrados com a Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) e com os princípios fundamentais para a Qualidade na EI, definidos pela Comissão Europeia (Comissão Europeia, 2018).

O estágio curricular foi realizado numa sala de atividades com crianças entre os dois e os três anos. Segundo Malaguzzi, (1984 citado por Gandini, 1999) o espaço deve ser visto como um terceiro educador, no sentido em que pode, quando bem organizado e valorizado, promover escolhas, relacionamentos saudáveis e sensações de bem-estar e segurança ao grupo e aos próprios educadores responsáveis. Neste sentido, o espaço da sala de atividades respeitava o princípio da segurança previsto pelo HighScope, visto que, as estantes estavam fixas às paredes e as tomadas estavam todas protegidas. Relativamente às paredes da sala, estas eram bem aproveitadas, com desenhos, trabalhos elaborados pelas crianças, uma cartolina com as fotos de cada menino e o respetivo aniversário e uma casa, onde cada criança podia marcar a sua presença todos os dias, no momento inicial da manhã. Os trabalhos presentes na parede eram modificados à medida que as crianças realizam novos. Relativamente ao espaço exterior, este era utilizado muitas vezes pelas crianças que podiam usufruir de uma zona segura, composta por terra, com diferentes materiais que podiam utilizar para explorar e descobrir.

Ao entrar no espaço, este transmitia serenidade e calma, necessárias para o desenvolvimento de cada criança (Gandini, 1999). A organização do mesmo dividia-se por oito áreas distintas e bem definidas, tal como previsto no modelo HighScope (Apêndice C1.1) (Post & Hohmann, 2011). À esquerda da entrada, encontrava-se a *área da garagem*, onde estavam os carros, camiões e um tapete a representar uma cidade, que as crianças utilizavam para

brincar e partilhar momentos em grupo ou individualmente. À direita, estava situada a casa de banho, com três sanitas e os lavatórios, ambos com um tamanho adequado ao de cada criança, facilitando não só o desenvolvimento da autonomia das mesmas, bem como, a supervisão por parte do adulto responsável. Mesmo em frente, estava a *área das mesas*, onde as crianças realizavam diversas atividades e as refeições do almoço e os dois lanches. Mesmo à direita dessa área, estava a *área do acolhimento*, onde se reuniam para os “Bons Dias” e para a leitura de histórias, dramatizações, canções e outros momentos de tempo de grupo (Post & Hohmann, 2011). Um pouco mais à esquerda, encontrava-se a *área da biblioteca*, talvez a menos desenvolvida, onde as crianças podiam ler diferentes livros e utilizar os fantoches para brincadeiras de representação. A área mais utilizada pelas crianças era a *área da casinha* e estava situada à direita da sala, onde as crianças brincavam e experienciavam diferentes modalidades de representação, utilizando diferentes objetos do dia-a-dia, tais como pratos, talheres, tachos e roupa para as bonecas. Por último, encontrava-se a *área das construções*, que era constituída por legos e muitos animais em bonecos (especialmente, dinossauros), que as crianças utilizavam para explorar no tempo de escolha livre (Post & Hohmann, 2011). Relativamente à organização dos materiais presentes na sala, os mesmos eram adequados ao desenvolvimento de cada criança e facilmente atingíveis pelas mesmas, estando as prateleiras à sua medida, desenvolvendo, desta forma, a sua autonomia. De forma a auxiliar as crianças no momento de arrumação, em cada caixa estava uma fotografia dos materiais correspondentes, tal como sugere o HighScope (Post & Hohmann, 2011).

A rotina da sala iniciava-se por volta das nove da manhã, com a chegada das crianças à instituição. Embora algumas crianças chegassem a partir das 8h, ficando as auxiliares responsáveis por elas durante essa hora, a educadora aproveitava o acolhimento para comunicar alguns recados, aos familiares das crianças que chegavam a partir das 8h30. Tendo em conta que o estágio foi realizado ainda em período pandémico e com restrições a nível de entrada dos pais dentro da instituição, as crianças entravam pela porta-janela da sala. De seguida, a educadora e o restante grupo sentavam-se e dava-se início ao momento dos bons dias, com uma música escolhida por eles. Terminada a música, dava-se início à marcação das presenças, onde cada criança colava a sua foto na instituição de cartão colada na parede. Quando todos os meninos marcavam a presença, um deles era escolhido para colar a foto dos meninos que estavam a faltar, na casa específica. Por último, outra criança era escolhida para colocar no quadro, o tempo que estivesse nesse dia. O segundo momento do dia era

normalmente dedicado a uma atividade lecionada por um professor extra-instituição, Expressão Musical (que se realizava todas as segundas-feiras); Educação Física (que acontecia às quartas-feiras) ou ao tempo de escolha livre, nos restantes dias. Neste último, as crianças eram convidadas a escolher uma área para onde se dirigir, sendo que cada uma estava destinada a três pessoas e não podia haver troca. No final, o grupo era convidado a arrumar os brinquedos e o espaço que utilizou. Estando tudo arrumado, iniciava-se o tempo de higiene e atenção pessoal, onde as crianças se dirigiam para a casa de banho ou ocorria a mudança da fralda (para as crianças que ainda a utilizam). Nessa altura, as crianças distribuíam-se pela casa de banho ou dirigiam-se a um adulto responsável. De seguida, a educadora iniciava o período pré-almoço com uma transição suave (Post & Hohmann, 2011), podendo esta ser realizada com uma história, lengalenga ou uma canção.

O almoço iniciava-se com a fruta, passando para a sopa e terminando com o prato principal. Durante a refeição, as crianças podiam livremente explorar os diferentes alimentos, bem como, as suas cores, texturas e sabores. Mais ainda, nesta altura o grupo desenvolvia as suas relações e partilha conversas. Este momento era propício a algumas birras visto ser anterior à hora da sesta e o grupo estar naturalmente mais cansado. Terminado o almoço, as crianças iam para mais um momento de atenção e higiene pessoal (casa de banho/ mudança de fraldas), antes de se dirigirem para as suas camas e dormirem a sesta. Nesta altura, a educadora e a auxiliar de ação educativa esforçavam-se para ajudar cada criança a dormir tranquilamente. Enquanto umas crianças precisavam de festinhas individuais na cabeça para conseguirem adormecer, para outras bastava estarem sozinhas com o corpo tapado, acabando por adormecer sozinhas.

Ao fim de duas horas de sesta, cada criança ia acordando ao seu próprio ritmo. Quando a maioria delas já se encontrava acordada, abriam um pouco a janela e as restantes crianças acabavam por ir acordando. A educadora e a auxiliar ajudavam-nas a calçar os sapatos e a arranjar-se, mudavam as fraldas necessárias e estas dirigiam-se à casa de banho. Quando as crianças estavam arranjadas e preparadas, dirigiam-se para a mesa, onde esperavam pelo lanche. Durante o tempo de lanche, estas interagiam, conversavam e exploravam enquanto comiam. Terminado o lanche, o grupo dirigia-se para a área que preferiam e exploravam livremente o espaço e os seus materiais, até ao tempo de partida (que já não era presenciado pelas estagiárias). Apesar desta rotina ser bem-definida e previsível, um aspeto fulcral para o

desenvolvimento positivo e saudável de cada criança, que aprendem a antecipar os acontecimentos (Post & Hohmann, 2011), esta apresentava, ao mesmo tempo, uma flexibilidade que respeita o temperamento e o ritmo de cada uma (Post & Hohmann, 2011).

No que diz respeito ao grupo de crianças, este era constituído por dez meninos e sete meninas com idades compreendidas entre os dois e os três anos (apenas duas crianças possuíam dois). Das dezassete crianças, apenas uma tinha nacionalidade brasileira, enquanto, as outras dezasseis possuíam nacionalidade portuguesa.

Segundo Papalia e Feldman (2013), as crianças nesta faixa etária estão a deixar a fase sensoriomotora, para entrar na fase pré-operatória. Neste sentido, a nível motor, grande parte do grupo, já conseguia andar bem, saltar no mesmo sítio e subir escadas, à exceção das duas mais novas que ainda apresentavam alguma dificuldade na locomoção, especialmente em subidas. No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, grande parte do grupo já conseguia representar mentalmente, utilizar o pensamento simbólico e a categorização. No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, o grupo já era capaz de construir frases com duas ou mais palavras, entre elas perguntas, mostravam gosto em conversar, na partilha de ideias e na aprendizagem de novas palavras, cometendo ainda alguns erros gramaticais. A nível da semântica, reconheciam os colegas do grupo e alguns objetos comuns, sendo capaz de os nomear. Por último, no que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial, o grupo identificava-se com os adultos e por vezes, surgia alguma ansiedade de separação, estando a desenvolver as suas capacidades de autorregulação. Mais ainda, as crianças gostavam de brincar juntas e estavam a aprender a lidar umas com as outras, surgindo por vezes alguns conflitos.

A mestrandia ressalva como maiores interesses, a leitura de histórias, exploração de rimas e lengalengas, audição e construção de músicas e coreografias, respetivamente, exploração de puzzles e conhecimento de características de animais. Relativamente às necessidades do grupo, este carecia de desenvolver a motricidade fina, a capacidade de concentração e comunicação oral, o respeito pelas regras em grupo e a consolidação de alguns conceitos matemáticos, tais como, a contagem, cardinalidade, seriação e organização de dados (Post & Hohmann, 2011; Silva *et al.*, 2016).

Relativamente às interações pedagógicas entre adulto-criança estas eram bastante positivas, sendo que a educadora se preocupava com o bem-estar do grupo e em perceber e

conhecer cada uma individualmente. Este respeito podia ser observado em momentos em que a educadora respeitava a voz da criança e valorizava a sua opinião, tendo-a sempre em conta na tomada de decisões, e pela forma como esta se dirigia à criança com cordialidade e respeito, utilizando não só a comunicação verbal mas também não verbal (Post & Hohmann, 2011; Edwards, 1999). A educadora preocupava-se ainda pela fomentação da autonomia na criança, dando oportunidade à mesma de realizar atividades sozinha, mas estando sempre disponível para auxiliar caso esta não consiga. A interação criança-criança era bastante positiva e fomentada, sobretudo, no tempo de escolha livre. Embora muitas vezes existissem conflitos entre pares, estes eram sempre resolvidos com a calma da educadora e com o respeito pelas emoções e sentimentos de cada criança e, salvo essas exceções, o grupo conseguia interagir e realizar diferentes brincadeiras e demonstrar sentimentos entre si, com abraços e palavras carinhosas.

## **2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A Instituição onde foi realizado o estágio curricular está situada na área metropolitana do Porto e foi construída no ano de 1964 (Projeto Pedagógico, 2021-2025).

O Agrupamento desenvolve, ainda e desde a sua formação, um grande trabalho com crianças com necessidades adicionais de suporte, mais especificamente, surdez (Projeto Pedagógico, 2021-2025). Mais ainda, demonstra ter como missão a construção de uma sociedade e comunidades mais justas e felizes, focando-se, assim, na formação integral e holística das suas crianças e alunos e preocupa-se com valores como, a responsabilidade, a justiça, a perseverança, a curiosidade, a cidadania, a liberdade, o respeito, o esforço, a superação, a participação e a tolerância (Projeto Pedagógico, 2021-2025), indo ao encontro da Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

No que concerne à instituição do estágio, esta é uma escola básica que possuía duas valências, jardim de infância e ensino básico do primeiro ciclo, possuindo três salas de EPE, com idades heterogéneas (entre os três e os cinco anos). Relativamente à sua constituição, a instituição detinha de uma cantina com diversas mesas e cadeiras, onde as crianças e os alunos se reuniam na hora de almoço; uma sala de docentes, onde os mesmos se reuniam para

conviver, durante as suas pausas; uma biblioteca, que as crianças usufruíam e utilizavam, constituída por uma grande variedade de livros e onde se realizavam, por vezes, eventos culturais, tais como, teatros, e um espaço exterior, onde as crianças podiam estar no tempo de recreio (lanches e almoço). O espaço exterior possuía ainda um coberto, para onde crianças se dirigiam nos dias de chuva, um parque infantil, usufruído pelo grupo durante o tempo de recreio, um campo de futebol, onde eram realizadas as aulas de Educação Física, quando o tempo estava apropriado e uma pequena horta, explorada pelos diferentes grupos.

Relativamente ao pessoal docente e não docente da escola, para além da diretora pedagógica, responsável por garantir “a execução das linhas de orientação curricular e a coordenação da atividade educativa” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 672), cada sala de EPE possuía uma educadora de infância um assistente operacional e um assistente técnico, e cada sala do primeiro ciclo do ensino básico era constituído apenas por um professor. Nas horas não letivas os assistentes técnicos ficavam responsáveis pelas crianças e existia ainda um porteiro responsável por vigiar o portão da escola durante o dia.

No que diz respeito ao pessoal docente que compõe a sala, existiam duas educadoras, uma que apenas estava presente à segunda-feira e a educadora titular responsável pelo grupo nos restantes dias da semana. Esta mudança acontecia pelo facto de a educadora cooperante possuir mais de 60 anos, possuindo uma redução de quatro horas na componente letiva (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro). O pessoal não docente era composto por um assistente técnico, que não estava sempre presente na sala, e uma assistente operacional, presente em todos os momentos do dia. A sala de atividades onde foi realizado o estágio curricular utilizava o modelo pedagógico MEM e possuía uma rotina e organizações bastante identitárias e características.

No que concerne à organização do espaço, este era muito bem definido e encontrava-se dividido por sete áreas principais (Apêndice C1.2), estas são normalmente utilizadas no tempo de *atividades em projetos*. A *área do computador* era para onde as crianças se dirigiam quando precisavam de pesquisar para um projeto, ver algum vídeo ou jogar. De seguida, seguia-se a *área do escritório* onde as crianças podiam realizar exercícios e jogos de exploração de letras e palavras. A *área da biblioteca* estava situada logo ao lado do escritório e possuía uma vasta coleção de livros, jornais e revistas e um espaço onde podiam explorá-los. Esta área tinha ainda um leitor de CDs e diferentes CDs que eram utilizados pelas crianças. A *área das*

*ciências* possuía diferentes materiais tais como, lupas, um globo terrestre e diversos utensílios que serviam para explorar diferentes elementos da natureza e da ciência. Exatamente em frente situava-se a *área da matemática* que possuía jogos como, blocos lógicos, o tangram, o geoplano, enfiamentos e legos, com os quais as crianças podiam desenvolver diferentes conceitos matemáticos. A *área da fábrica* era a preferida da grande maioria do grupo e aqui estas podiam dar asas à sua criatividade e construir diferentes objetos à sua escolha com uma variedade de materiais (maioritariamente recicláveis), tais como, rolos de papel higiênico, tampas, cartões, missangas e caixas de ovos. Durante a utilização desta área, embora fossem sempre supervisionados por um ou mais adultos, era lhes oferecida autonomia na utilização dos objetos. A última *área* era a da *pintura*, onde estava um quadro com espaço para três crianças pintarem ao mesmo tempo e materiais, como tintas e pincéis. Relativamente às mesas que estavam situadas no meio da sala, era nelas que as crianças se reuniam com as pessoas responsáveis nos momentos de planificação em conselho, lanche, comunicações e balanço e reunião em conselho. As mesas eram também o espaço onde se realizavam as atividades de tapeçaria, modelagem e desenho, durante o tempo de atividades em projetos. Os materiais utilizados nestas atividades, tais como, diferentes papeis, cartolinas, serapilheira, plasticina, tecidos e lãs, estavam todos guardados num móvel com as respetivas gavetas. Todas estas áreas estavam organizadas de forma a estarem acessíveis, para que todas as crianças se pudessem ver umas às outras e, para que, os adultos responsáveis conseguissem também vigiar o grupo. Para além disso, existia flexibilidade no espaço, para que, este se adaptasse aos interesses do mesmo e às diferentes características, sendo adicionados materiais à medida que estes eram pedidos pelas crianças e até trazidos pelas mesmas.

No que diz respeito à organização dos materiais, estes estavam acessíveis às crianças, sem que estas necessitassem de pedir ajuda a um adulto para alcançar e cada caixa da arrumação estava identificada, auxiliando o processo de arrumação e identificação. Os instrumentos de pilotagem (Apêndice C1.3.) eram identitários deste modelo pedagógico e bastante importantes para a gestão da rotina (Folque, 2018). O *mapa das presenças*, indicava o número de crianças presentes e os mapas do “Quero mostrar, contar ou escrever” e “Quero comunicar”, indicava o número de crianças que naquele dia queriam anunciar ou mostrar algo ao grupo e o número de vezes, que por mês o fizeram. Estes mapas davam oportunidade ao grupo de crianças de se autoavaliar e refletir acerca da sua assiduidade de presenças e comunicações ao grupo, oferecendo-lhes autonomia e promovendo autorregulação. O *mapa*

*das atividades* era utilizado pelas crianças para gerir o número de vezes que estão em cada área. Desta forma, conseguiam perceber quando estavam demasiadas vezes numa e assim, modificavam a sua atitude. Estes instrumentos eram bastante importantes, auxiliando na reflexão e documentação, não só da criança, que conseguiam autonomamente fazê-lo, como também para o educador. O *mapa dos projetos* era utilizado pelo grupo para explicitar quais os projetos que cada criança ou grupo de crianças gostaria de iniciar. Este era iniciado por uma pergunta, anotada no mapa, juntamente com a data de início e fim do projeto, onde este era apresentado ao grupo. Por último, o *diário de grupo* está dividido em “Gostamos!”, “Não Gostamos!”, “Fizemos!” e “Queremos!”. O “Gostamos” era utilizado por cada criança, para ressaltar algum momento ou atitude positiva e o “Não Gostamos” era utilizado nos momentos que as crianças não gostaram de alguma atitude. Todas as anotações eram discutidas na reunião de sexta-feira à tarde, onde cada criança tinha oportunidade de explicar o que as magoou ou por que razão o fizeram. A tabela do “Fizemos” era utilizada no final de cada dia, no balanço em conselho, onde se escrevia o que foi realizado durante o dia e por fim, a parte do “Queremos” servia para escrever coisas que o grupo gostava de fazer, sejam elas, sítios para visitar, pratos para cozinhar ou coisas para descobrir.

Relativamente à rotina da sala, esta iniciava-se por volta das nove da manhã. Ao chegar, as crianças penduravam os seus pertences nos cabides que se encontravam da parte de fora da sala. Quando entravam, as crianças vestiam a sua bata (com a ajuda de um adulto responsável, quando necessária) e marcavam a presença no mapa das presenças. Quando concluíam estas tarefas, sentavam-se na mesa com uma folha de papel e dois lápis que podiam explorar, enquanto esperavam pelos restantes colegas. Com todas as crianças do grupo sentadas, a educadora iniciava o dia e a planificação em conselho. À segunda-feira, a planificação em conselho começava com a exploração dos livros levados por cada criança, na sexta-feira de manhã, com a leitura em vai e vem. De seguida, cada menino que se tivesse inscrito no mapa “Quero mostrar, contar, escrever!”, era convidado, pelos presidentes, a partilhar uma novidade ao grupo. Estas novidades era ao mesmo tempo transcritas para um papel e ilustradas, depois pela criança. A seguir a cada novidade contada, os presidentes pediam por perguntas ou comentários ao grupo. Terminada esta etapa, a educadora fazia o plano do dia com o grupo, consoante as atividades e os projetos que existiam para realizar. O final deste momento era precedido pelo lanche e pelo momento de recreio.

Regressados à sala, as crianças dirigiam-se ao mapa de tarefas e escolhiam para que área queriam ir. Esta escolha era sempre guiada com a ajuda do adulto responsável, no sentido de evitar que as crianças escolhessem sempre a mesma área. Era também nesta altura que cada criança se podia dedicar a um projeto, em grupo ou individualmente. Esta era um tempo bastante importante para o modelo pedagógico, visto ser onde cada criança podia estar, sozinho ou em pequenos grupos. O educador podia também aproveitar para observar cada criança e como esta se comportava em grupo e individualmente ou circular pelas diferentes áreas e estimular o grupo (Folque, 2018). Depois deste momento dava-se início ao tempo das comunicações, onde cada criança podia apresentar o processo e o resultado da sua atividade ou projeto. As crianças dirigiam-se, de seguida, para a hora de almoço seguido de recreio. Todos os dias terminavam com um balanço em conselho, onde se escrevia no diário do grupo, os acontecimentos do dia.

No entanto, as manhãs não eram sempre iguais, até porque há dias em que tudo muda, sendo este o lema da sala de atividades. As manhãs da terça-feira eram marcadas pelas saídas à horta do Covelo, onde as crianças contactavam com o meio exterior e desenvolviam competências sociais, e o atelier da Claraboia, onde as crianças desenvolviam as suas capacidades artísticas e sociais. Na Claraboia, a professora desafiava as crianças a expressar as suas emoções e sentimentos, em arte, com tintas, lápis ou outro material, seguindo as suas indicações. No caso da Quinta do Covelo, de quinze em quinze dias as crianças visitavam-na e tinham contacto com diferentes sementes, com a terra e com a natureza. No que diz respeito à terça-feira à tarde, esta era utilizada para abordar as artes, fossem elas, a música, a plástica, a expressão dramática ou motora. À quarta-feira de manhã, o grupo explorava o texto da semana (escolhido a partir de todos os textos da semana passada, e sempre de um autor diferente), fosse com as letras e com as palavras que compõem o texto, fosse com a representação do próprio texto por parte das crianças ou até mesmo com música.

A quarta-feira era normalmente dedicada a saídas ou visitas (manhã ou tarde). Quando era dia de saídas, normalmente estas eram realizadas a sítios pedidos pelas crianças, tais como, ver um ecoponto ou a casa de um amigo ou ao supermercado para buscar os ingredientes para o momento da culinária que funcionam à quinta-feira. A sexta-feira era o dia mais especial da semana. De manhã, eram organizados os trabalhos realizados ao longo

da semana. Da parte da tarde, era realizada a grande reunião, onde eram discutidas as situações descritas no *diário de grupo*.

O grupo onde foi desenvolvido o estágio era constituído por 20 crianças com idades entre os três e os cinco anos de idade. Do total de crianças, quinze possuíam cinco anos, cinco possuíam quatro e uma criança possuía três anos idade. Das vinte crianças, treze já frequentavam a sala, em anos anteriores e sete encontravam-se a frequentar pela primeira vez. Do número total, dezanove crianças possuíam nacionalidade portuguesa e apenas uma possuía nacionalidade brasileira. No grupo, existiam duas crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Uma delas apresentava um atraso no desenvolvimento. Este atraso podia observar-se, não só a nível motor, como também a nível da fala e a nível emocional. A outra criança com NAS, apresentava uma paralisia do lado direito causada por um AVC intrauterino. Esta paralisia fazia com que tivesse dificuldade em utilizar a mão direita, tendo esta que ser bastante desenvolvida. Para além disto, existia uma criança ainda em avaliação mas que apresentava uma grande dificuldade na gestão de emoções e de momentos que saíam da sua rotina habitual.

Relativamente às características do grupo, este aparentava ser, na sua maioria bastante autónomo, independente e com uma grande consciência democrática de vida em sociedade. A nível motor, conseguiam fazer deslocações com facilidade e estavam a aprender a distinguir a esquerda da direita. A nível matemático, apresentavam uma grande consciência dos números e da sua ordem, bem como, já conseguiam fazer pequenos cálculos com o auxílio de objetos (Silva *et al.*, 2016). No que diz respeito ao cognitivo, as crianças já possuíam o pensamento simbólico bastante desenvolvido, conseguindo realizar julgamentos mais claros em diferentes situações e já possuíam também a memória autobiográfica desenvolvida (Papalia & Feldman, 2013). A área onde estavam mais desenvolvidos eram, sem dúvida, a da linguagem oral e abordagem à escrita sendo que, já conseguiam construir frases complexas, possuíam uma sintaxe bastante desenvolvida e uma grande consciência fonológica, já conseguindo, grande parte do grupo, identificar palavras na frase e escrever o seu nome (Silva *et al.*, 2016; Papalia & Feldman, 2013). No que diz respeito, ao nível psicossocial, este era desenvolvido a partir do gosto pela brincadeira, algo bastante visível no grupo. As crianças gostavam de brincar umas com as outras e apresentavam uma grande capacidade de resolver conflitos. Observava-se ainda uma preferência das mesmas por crianças específicas (Papalia

& Feldman, 2013). Relativamente à área do conhecimento do mundo, as crianças apresentavam conhecimento acerca de alguns eventos naturais, bem como, um envolvimento positivo no processo de descoberta e exploração de elementos (Silva *et al.*, 2016).

Os interesses do grupo eram: a comunicação oral e partilha de opiniões; a utilização de elementos expressivos e diferentes técnicas, tais como o recorte e colagem; a audição e interpretação de diferentes músicas, com a construção de gestos para a letra; a exploração da plasticina e modelagem e a audição de histórias.

No MEM a aprendizagem é realizada através de interações, entre adulto-criança, criança-criança e entre o grande grupo (Folque, 2018). No que concerne à interação adulto-criança, esta era pautada pelo respeito pela voz da criança, contrabalançado com a autonomia. A educadora demonstrava preocupação em adaptar a sua linguagem verbal e não verbal à personalidade de cada criança e em manter um equilíbrio positivo entre as atividades de iniciativa dela própria e as da criança, fazendo com que esta desenvolvesse uma maior consciência dos seus processos de aprendizagem. No entanto, no MEM, a interação criança-criança é bastante valorizada e fomentada. Quando interagiam em conjunto, as crianças imitavam-se e ensinavam-se umas às outras, desenvolvendo em conjunto a capacidade de negociar e debater. Por último, as interações de grande grupo eram realizadas todos os dias, na sala de atividades, onde se organizavam momentos de partilha de conhecimento. Nesta fase, a educadora possuía um papel de moderador, deixando as crianças assumir um papel mais participativo e interventivo e em conjunto (Folque, 2018).

No que diz respeito à interação com outros adultos, a educadora promovia momentos de partilha com os outros grupos de EPE ou com as outras turmas de 1.º ciclo do ensino básico. Esta interação podia ser vista, por exemplo, quando um professor do segundo ano, veio, à sala, com os seus alunos cantar e tocar umas canções. Para além disso, a educadora promovia um diálogo participativo e cooperante entre a escola (representada por si) e a família da cada criança, crucial para o desenvolvimento e o bem-estar da mesma (Niza, 2013). Por último e no que concerne à interação com a comunidade, o modelo pedagógico MEM, fomenta e dá importância aos diferentes elementos que a compõem. Por exemplo, nas saídas à quarta-feira, eram visitados diferentes lugares e quando era necessário comprar algo para a sala, o grupo visitava a mercearia, a loja dos tinteiros ou a papelaria. Assim, o jardim de infância cumpria o seu papel de mediador e de promoção da cultura na população (Niza, 2013).

## 2.1. CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

As pedagogias participativas vieram mostrar a importância que o educador possui na sala de atividades, tendo este um papel vasto e maior do que um mero observador. Assim, o educador deve observar, planejar, investigar e refletir de forma a poder melhorar a sua prática a cada dia e adequá-la a cada criança do seu grupo. Tal como refere Estrela (1994), para ser possível intervir adequadamente, o educador deve saber observar e interrogar. Neste sentido, a metodologia de investigação utilizada pela mestranda aproxima-se da Investigação-Ação (IA), “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma” (Elliot, 1993 citado por Fonseca, 2020). Esta metodologia é caracterizada como “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bodgan & Biklen, 1999, p. 292), através da qual o educador coleta “informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bodgan & Biklen, 1999, p. 293) e melhorar o contexto educativo. Assim, utilizando-a nas duas Práticas Educativas Supervisionadas, a estudante refletiu antes, durante e após a sua prática de forma a melhorar a mesma.

Tal como indica Stenhouse (1999), para a IA resultar, o educador deve comprovar na sala (prática) a teoria. Sendo assim, o primeiro passo do trabalho enquanto educadora estagiária foi realizado anteriormente ao início do estágio e baseou-se na leitura de modelos teóricos relacionados com cada valência específica, de forma a preparar-se e possuir uma boa base teórica, podendo assim analisar e interpretar com mais pormenor e conhecimento teórico cada acontecimento (Fonseca, 2012).

Tal como refere Estrela (1994), a observação exerce um papel fulcral na investigação e deve ser a primeira etapa da mesma e estar inerente a todo o processo. Mais ainda, a observação auxilia na aprofundação de conhecimento acerca do grupo de crianças, com a obtenção de dados (Parente, 2002). Apesar de o processo de observação ser intrínseco a todo o processo de investigação-ação e a todas as etapas do mesmo, o início do estágio ficou marcado pela observação detalhada e participante de cada criança individualmente e do grupo, o que permitiu um conhecimento direto do contexto onde o grupo está inserido, seja condições físicas, históricas ou sociais (Máximo-Esteves, 2008; Estrela, 1994).

Importa ainda ressaltar que a mestranda utilizou durante o processo de observação e consequente reflexão, a escala do bem-estar e envolvimento (Laevers *et al.*, 2005) e do Empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009) que serve para avaliar e refletir sobre a nossa ação e sobre a qualidade das nossas interações com o grupo, baseados em três aspetos: sensibilidade, estimulação e autonomia. Esta subdivisão auxilia nos processos de investigação-ação, expressando os aspetos mais importantes a observar e refletir.

Durante o estágio foram realizados os dois tipos de observação, a observação direta e a observação indireta. A observação direta e participante foi realizada todos os dias na sala de atividades e durante todo o estágio, sendo uma parte fulcral na recolha de informações (Silva *et al.*, 2016; Gómez *et al.*, 1999). Assim, desde o primeiro dia, a mestranda observou o grupo e cada criança individualmente, bem como, as interações ocorridas entre as mesmas e entre os adultos responsáveis. A observação deve ainda ser acompanhada de teoria, no sentido de auxiliar a interpretação da mesma. Tal como refere Parente (2002), de forma a tornar o processo de observação o mais rigoroso possível, devem ser escolhidos os instrumentos e métodos que melhor se adaptem ao grupo. Sendo assim, esta observação foi auxiliada pela construção de uma grelha de observação, com vários pontos acerca da organização do grupo, espaço, tempo, interações e atividades e projetos. De cada dia observado, foram escritas notas de campo, no diário de bordo, com alguns registos detalhados, de acontecimentos importantes do dia, uma ferramenta importante para a IA dada a sua “potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Por último, a mestranda realizou também a observação indireta, no estágio em EPE, elaborando, juntamente com o seu par pedagógico, entrevistas semiestruturadas às duas educadoras responsáveis pelo grupo, à assistente operacional da sala e ao grupo de crianças, e um pequeno questionário aos familiares de cada criança. As estagiárias optaram por estas estratégias, pelo facto de serem bastante utilizadas no processo IA, com uma recolha de informações bastante pertinente e próximo da fonte (Máximo-Esteves, 2008; Estrela, 1994). Estas entrevistas e questionários fizeram com que contactassem com as diferentes perspetivas de membros tão importantes no processo de ensino-aprendizagem do grupo de crianças. Durante a construção das entrevistas tiveram o cuidado de fazer perguntas abertas, que permitiram descobrir mais informações e opiniões acerca do entrevistado. Durante a realização das entrevistas mantiveram uma posição mais distanciada e isenta acerca do

assunto abordado, dando oportunidade aos entrevistados de se expressar livremente (Bogdan & Biklen, 1999; Estrela, 1994).

Primeiramente, foi realizada uma entrevista à educadora titular do grupo, no sentido de perceber a opinião dela acerca do modelo pedagógico MEM e das estratégias utilizadas por ela na resolução das situações do dia-a-dia. De seguida, foi realizada ainda uma pequena entrevista à educadora que está responsável pelo grupo à segunda-feira, pelo facto de ela não pertencer ao MEM (estando também a realizar um “estágio” do mesmo) e estar responsável por três grupos com características tão diferentes. Para além disso, foi entrevistada também a assistente operacional da sala, que está presente durante todo o dia, de forma a perceber as suas interações com o grupo, a forma como lida com as diferentes situações do dia-a-dia e com as diferentes crianças.

Por fim, realizaram ainda um inquérito às crianças, no sentido de respeitar o seu direito à escuta, e a participação ativa das mesmas, no seu processo de ensino-aprendizagem, ficando assim a perceber o seu ponto de vista acerca de diferentes situações e problemáticas significativas. As entrevistas foram realizadas em pares, aqueles que já estão definidos anteriormente e utilizados nas atividades diárias, uma vez que, desta forma, é propícia a interajuda entre as mesmas, a espontaneidade é maior e também se sentem mais relaxadas (Máximo-Esteves, 2008).

Estando a observação detalhada de cada criança iniciada e informações recolhidas, a planificação começa a fazer sentido, dado que esta é sempre realizada consoante os interesses e as necessidades do grupo. Ao planificar consoante a criança e as suas características, estamos a respeitar a sua voz e a escutá-la. Para além disso, os momentos planificados devem também ser negociados com as crianças, bem como, respeitando os diferentes ritmos de crescimento e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). As planificações (Apêndice A) foram sempre elaboradas pelo par pedagógico com o auxílio da educadora cooperante, que sendo o adulto responsável pela sala conhece bem as rotinas e as características do grupo.

A etapa seguinte à planificação é a ação. Durante a semana, as atividades são realizadas pelo par pedagógico individualmente ou pela educadora cooperante. Ainda que exista uma planificação para colocar em prática, esta é flexível e varia de acordo com os acontecimentos do dia-a-dia, por exemplo, observações ou pedidos das crianças, algum

incidente ou problema técnico. Assim, é também que importante que se reflita durante a ação (Alarcão, 1996b), sendo que, desta forma, se previne algumas situações e se lida com os acontecimentos que não esperamos (Marques *et al.*, 2007). Por exemplo, durante a realização da supervisão da estagiária e após uma das atividades demorar mais do que estava planificado anteriormente, esta refletiu rapidamente e fez uma troca na atividade que estava planeada para o momento seguinte.

A última etapa da IA é a reflexão acerca de todo o processo de observação, planificação e ação. A reflexão assume-se como uma forma de encarar e responder aos problemas e deve ser utilizada pelo educador na sua própria prática, na expectativa de que componha um instrumento para desenvolver o pensamento e ação do mesmo (Alarcão, 1996a).

A avaliação/reflexão da estudante foi realizada, não só, mas também, a partir da documentação pedagógica, um processo que garante o respeito pela criança e a sua participação na sua própria educação. Permite ainda ao educador interpretar os acontecimentos, as aprendizagens e as dificuldades de cada criança e ainda refletir sobre a sua prática no sentido de melhorá-la (Lino, 2013). A maior dificuldade sentida pela mestranda no processo de documentação pedagógica foi que, em muitos momentos, o facto de esta estar bastante envolvida no momento e na interação com as crianças, fazia com que, por vezes, se “esquecesse” de registar.

Ainda no que diz respeito à reflexão, foram realizados dois tipos, a individual e colaborativa. A reflexão individual é muito importante no trabalho de um educador de infância. Neste sentido, no final de cada dia, a estudante utilizava todos os registos fotográficos, vídeos e relatos escritos para refletir acerca daquilo que considerou ter feito de bom e do que necessitava de melhorar na sua prática (Máximo-Esteves, 2008). Para além disso, as narrativas reflexivas realizadas de forma individual (Apêndice B) ajudaram-na a desenvolver a sua capacidade de pensar nas suas dificuldades, a pesquisar sobre elas e a encontrar forma de as solucionar.

Para Bruner (1986, citado por Ribeiro, 2011, p.42) “a educação é uma conversa entre indivíduos” e envolve o desenvolvimento de uma capacidade democrática, numa perspetiva de comunidade (Gómez *et al.*, 1999). Assim, sendo um trabalho sobre relações que se desenvolvem com o outro, é crucial que os intervenientes educativos tomem decisões em conjunto, discutam as observações que realizam ao longo do dia e reflitam acerca dos

acontecimentos e das estratégias utilizadas, partilhando experiências, práticas e valores (Oliveira-Formosinho, 2013; Ribeiro, 2011). Neste sentido, a mestranda e o seu par pedagógico reuniam com a educadora cooperante, para conversas informais, no final de cada dia. Algumas dessas conversas eram mais longas, onde eram discutidas a planificação e as atividades que iriam realizar na semana seguinte, bem como, a organização do espaço e os materiais adequados às mesmas. Ainda nessas reuniões, eram partilhadas algumas dificuldades específicas que foram sentidas durante a prática. A educadora cooperante foi uma figura vital nas alturas de maior desânimo, tendo sempre um discurso de apoio, que ajudou a ultrapassar tudo. As três reuniões realizadas com a educadora cooperante, supervisora e par pedagógico foram também cruciais para auxiliar a estagiária a refletir nos pontos mais importantes a melhorar.

Importa ainda salientar que a interação com crianças traz uma importância e responsabilidade ainda maior no respeito pela individualidade e voz das mesmas, visto serem seres mais vulneráveis. Assim, a ética representa a reflexão sobre a qual orientamos a nossa ação seguindo normas de “Bem” (Caetano, 2019). Desta forma, a mestranda realizou ao longo do seu percurso, uma reflexão constante acerca da importância da ética no exercício da sua tarefa. Relativamente às crianças, a estudante fez por respeitar todas as crianças da instituição, não só dos dois grupos da sala de atividade como também dos restantes grupos, preocupando-se em manter uma relação saudável e próxima com cada uma (Moita *et al.*, 2011).

Mas não é só em relação às crianças que a ética deve ser respeitada e refletida, mas também durante toda a interação com outros colegas de profissão e com os familiares de cada criança (Moita, 2013). Durante todo o processo de IA é crucial que os diferentes membros da comunidade educativa tenham a sua privacidade e liberdade respeitadas. Isto implica que o investigador construa relações de confiança, escuta e comunicação aberta e de respeito pelos ritmos de cada interveniente (Moita, 2013). Este foi um cuidado que a estudante tentou sempre ter, prezando sempre pelo respeito de cada membro da comunidade educativa. No que diz respeito às famílias, fez por respeitar cada uma, cooperando na interação positiva entre família-criança-instituição. Mais ainda, e no que diz respeito à equipa de educadores, assistentes e par pedagógico a mesma respeitou todos os colegas, disponibilizando-se para auxiliar na tomada de decisões, cooperando numa comunicação aberta e honesta entre todos

(Moita *et al.*, 2011). Por último, relativamente à sociedade e à comunidade educativa, a mestranda criou relações positivas e de colaboração com as diferentes identidades, compreendendo a importância da sua futura profissão na sociedade e na formação de cidadãos (Moita *et al.*, 2011).

A estagiária termina este capítulo do relatório de estágio, referindo que durante a sua atuação fez por respeitar e ajudar cada pessoa, colaborar ativamente nos processos conjuntos e fazer a sua parte para o sucesso da ação pedagógica e de ambos os estágios curriculares. Mais ainda, aceitou as suas dificuldades, investigando, juntamente com o seu par pedagógico e com a educadora cooperante, formas de ultrapassá-las (Moita *et al.*, 2011). Salienta ainda que todos os membros educativos auxiliaram neste processo, estiveram sempre dispostos a retirar cada dúvida, tendo sido um grande apoio durante toda esta partilha de momentos e aprendizagens.

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

A educação, em Portugal, é universal e dirigida a todas as crianças, sendo o estado responsável por garanti-la. O seu principal objetivo é responder às necessidades de cada criança, promovendo o seu desenvolvimento com base num ambiente democrático, respeitador, aberto ao diálogo, tornando-as cidadãs com pensamento crítico, responsáveis e autónomas (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

A nível profissional, foram diversas e bastante profundas as aprendizagens retidas e refletidas pela mestranda que conseguiu durante todo o seu percurso na prática supervisionada, observar, realizar e compreender na prática, ideias, princípios e atividades influenciadas pelas pedagogias participativas.

Neste último capítulo a mesma irá, primeiramente, descrever e refletir acerca das três maiores aprendizagens realizadas em ambas as valências, explicitando as diferenças entre as mesmas e, por último, irá descrever e refletir pormenorizadamente duas ações pedagógicas desenvolvidas, na valência da creche e uma atividade realizada na EPE, importantes para o percurso da mesma.

#### **3.1. APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS TRANSVERSAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

A EI tem um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento físico, emocional e social das crianças. Neste sentido, o educador de infância tem a função de garantir o respeito de uma imagem de criança, como um ser competente, curioso e inteligente, valorizando a voz, as necessidades, as preferências e as opiniões da mesma, através do processo de escuta (Comissão Europeia, 2018 Rinaldi, 2016). Durante os estágios curriculares a mestranda realizou aprendizagens fulcrais para o seu desenvolvimento enquanto profissional e futura educadora.

Nos próximos três pontos serão apresentadas e refletidas três desses grandes aprendizados, entre eles, a observação, a planificação e a reflexão; a interação adulto-criança e a interação com os espaços exteriores e a comunidade.

### **3.1.1. A OBSERVAÇÃO, A PLANIFICAÇÃO E A REFLEXÃO**

Para que a imagem e a voz da criança sejam respeitadas, existem três processos basilares e que foram desenvolvidos pela estagiária durante as duas práticas: a observação, a planificação e a reflexão.

No que diz respeito à observação, intrínseca a esta esteve sempre o processo de reflexão, não existindo um sem o outro. Apesar de serem dois processos realizados pela formanda durante todo o estágio, estes marcaram os primeiros quinze dias da mesma em ambas as salas de atividades. Esta observação auxiliou-a a conhecer a rotina de cada sala, o grupo de crianças (como um todo e individualmente) e a forma de funcionamento do mesmo. Desta forma, compreendeu a melhor forma de interagir com cada criança, bem como, as necessidades e preferências demonstradas por cada uma, podendo desta forma, adequar a sua ação (Post & Hohmann, 2011). Durante todo este processo, a estudante teve o cuidado de o fazer garantindo a abertura de espírito e o não julgamento acerca do analisado (Post & Hohmann, 2011).

Os dados da observação foram interpretados, utilizando diferentes referenciais. Para além das diferentes pedagogias perspetivas estudadas, foram utilizadas, as experiências-chave para a creche (Post & Hohmann, 2011), as OCEPE para a EPE (Silva *et al.*, 2016), a escala de bem-estar e envolvimento (Laevers *et al.*, 2005) e a escala de empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009), para ambas as valências. A escala de bem-estar e envolvimento auxiliou a mestranda a compreender a forma como o ambiente influencia o bem-estar das crianças, indicando a qualidade de cada contexto educativo (Laevers *et al.*, 2005). Esta possuía como indicadores, para o bem-estar, a satisfação, a vitalidade e a autoconfiança demonstradas pelo grupo e, no caso do envolvimento, a concentração, a motivação e o impulso exploratório visíveis no mesmo (Laevers *et al.*, 2005). No que diz respeito à escala do empenhamento do adulto, esta era utilizada pela estudante no sentido de refletir acerca da sua prática, relativamente a três pontos, a sensibilidade, a estimulação e a autonomia

(Bertram & Pascal, 2009). Esta reflexão era realizada diariamente, não só pela estagiária individualmente, como também, auxiliada pela participação do par pedagógico e das educadoras cooperantes. Neste sentido, a mestranda compreendeu a importância de um diálogo aberto e compreensivo entre todos os intervenientes educativos (Post & Hohmann, 2011; Lino, 2013). Esta relação auxiliou-a a compreender os pontos mais fortes e fracos da sua atuação, bem como formas de aperfeiçoá-la.

A observação e a reflexão foram auxiliadas pelo processo de *documentação pedagógica* que possuiu como objetivo a promoção da escuta e do respeito pela voz da criança, tornando as experiências e aprendizagens realizadas pela mesma visíveis “ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (Dahlberg, 2016, p.229). No entanto, este procedimento foi realizado pela estagiária de forma cuidadosa, tendo em consideração as implicações sociais que estas possuem, no cuidado e trabalho com crianças (Rinaldi, 2016). A documentação pedagógica era realizada através de registos fotográficos, vídeos e áudios, que eram posteriormente utilizados para a reflexão e interpretação, por parte da estudante, do seu par pedagógico e da educadora cooperante (Lino, 2013).

Por último e relativamente à planificação, este processo foi realizado pela mestranda, em conjunto com o par pedagógico e auxiliadas pelas educadoras cooperantes. Durante este procedimento, as observações e as reflexões realizadas foram utilizadas, no sentido de escutar ativamente as crianças e de respeitar a voz das mesmas (Rinaldi, 2016). Assim, as planificações foram sempre realizadas consoante as necessidades de cada criança, mas também tendo em consideração, “os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573).

Para além disto, a mestranda e o seu par pedagógico fizeram por salvaguardar qualquer situação imprevista e processar o desenvolvimento de cada criança como “um todo”, promovendo as aprendizagens de forma holística em cada planificação (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto; Silva *et al.*, 2016). Estes três processos foram fundamentais durante a reflexão realizada neste relatório, sendo por isso, bastante referidos ao longo dos vários capítulos.

### 3.1.2. A INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

A interação estabelecida entre o adulto responsável e a criança é fundamental para que a mesma desenvolva o sentido de si própria e a sua confiança no mundo que a rodeia, explorando-o (Post & Hohmann, 2011). Para que o adulto consiga fomentar esta relação, deve observar o seu grupo individualmente e conhecer as suas características.

Assim e durante os estágios curriculares, a estudante preocupou-se em observar detalhadamente o seu grupo, promovendo o conhecimento dos diferentes temperamentos, ritmos e características individuais de cada criança, permitindo a adaptação da sua atuação a cada uma. A observação detalhada auxiliou-a a compreender a forma como cada criança preferia ser cuidada, abordada e respeitada, permitindo a criação de uma relação de confiança entre a mesma e a mestranda. Para que esta relação seja possível, o adulto responsável deve fomentá-la, sempre com o carinho e o respeito necessários (Post & Hohmann, 2011; Fochi, 2018). Desta forma, a estagiária durante a sua ação, fez por responder a todas as necessidades de cada criança, preocupando-se genuinamente com as emoções e os pedidos realizados por cada uma.

Para além disso, foi estabelecida, durante as interações com as crianças, diferentes exemplos de comunicação “dar-e-receber”, de forma a não baralhar ou oprimir as mesmas e manter um equilíbrio positivo durante a conversa. Por exemplo, durante o estágio em creche, a mestranda manteve uma conversa com a L. quando esta utilizou uma peça de puzzle para simular uma conversa ao telemóvel, que será descrita em seguida:

*“L.: “Estou?”; Estagiária: “Sim, é a L?” L: “Sim, Inês.” Estagiária: “O que estás a fazer?” L: “Estou na escolinha e vou brincar com a L.” Estagiária: “Uau, que bom!” L: “Adeus!” Estagiária: “Adeus, L!”.*  
*(Diário de Bordo, 28 de março de 2022)*

Durante esta interação, a estagiária demonstrou preocupação em seguir as orientações da criança, reconhecendo e ouvindo-a. Estes diálogos e interações entre o adulto responsável e a criança, permitem que esta construa a sua identidade cognitiva e social, fomentando a autoconfiança da mesma no mundo que a rodeia (Post & Hohmann, 2011).

Na EI, especialmente na creche, as aprendizagens realizadas pelas crianças acontecem na sua grande maioria durante as explorações e brincadeiras realizadas em grupo ou individualmente. A estagiária preocupou-se em interagir com as crianças nestes momentos (Apêndice C2), participando nas brincadeiras iniciadas pelas mesmas e fomentando os seus interesses. Num dos exemplos, a L. estava a brincar com outras crianças aos supermercados, sendo que esta estava a escolher fruta para comprar e as restantes crianças estavam com a máquina registadora a realizar as compras. Ao observar esta brincadeira, a estudante aproximou-se do grupo. Segundos depois, a L. aproximou-se da estagiária e ofereceu-lhe um brinquedo a representar um limão para cheirar (Figura 1), assim, a mesma não interrompeu a brincadeira iniciada pelo grupo mas, respondeu aos interesses demonstrados e reconheceu as suas escolhas (Post & Hohmann, 2011).



*Figura 1 - A mestranda estava a oferecer um limão para a L. cheirar*

Durante estas interações a maior dificuldade sentida em creche pela mestranda, foi gerir um equilíbrio positivo e necessário entre a autonomia e a estimulação oferecidas às crianças. Assim, embora seja necessário, por vezes, oferecer ajuda para alcançarem algo, a criança deve poder tentar realizar a ação primeiramente sozinha. Desta forma, e na valência da creche, a estagiária ofereceu tempo necessário às crianças na exploração e brincadeiras, para que estas tivessem oportunidade de escolher o que pretendiam fazer. Tal como refere Fochi (2018), a postura do adulto, durante a exploração das crianças, influencia a confiança e a autonomia sentida pelas mesmas. Esta preocupação pôde ser observada, por exemplo, na atividade do Jogo Heurístico (a ser abordada mais especificamente posteriormente), onde as crianças exploraram, no seu tempo, diferentes objetos e onde a mestranda fez por possuir um

papel de observadora, atuando apenas em momentos de maior conflito entre crianças. Mais ainda e nos diferentes tempos de escolha livre, o grupo tinha oportunidade de escolher para que área preferia ir e com que crianças preferia brincar, sendo nessas alturas que a estagiária circulava pela sala, estimulando o grupo e atuando na Zona de desenvolvimento proximal das mesmas (Vygotsky, 1979 citado por Lino, 2013).

No que diz respeito à EPE, o estágio foi realizado numa sala de atividades que utiliza o modelo pedagógico MEM. Neste sentido, existiam conjunturas da rotina bastante identitárias, entre elas, a planificação em conselho e o tempo de comunicações, onde as crianças eram convidadas a partilhar alguma novidade, desejo ou sonho que gostassem de realizar, com os seus colegas. Depois da partilha, os colegas podiam fazer perguntas ou comentários às partilhas, gerando-se assim, um momento de cooperação, debate e negociação entre o grupo (Folque, 2018).

Estando a interação criança-criança tão presente na rotina MEM, a maior dificuldade sentida pela mestranda foi a gestão desses momentos, especialmente na decisão de quando devia intervir numa conversa entre elas. Nesse sentido, a mesma procurou interferir o menos possível, deixando que fossem as próprias a definir os seus discursos, fomentando assim a autonomia e o encorajamento expressivo das mesmas. No entanto, em alguns momentos e conversas, a estudante teve de intervir, para acalmar as crianças e encaminhar, da melhor forma, as comunicações das mesmas. Apesar de essa ser uma tarefa um pouco complicada, para a mestranda, esta compreendeu a importância do seu papel enquanto estimuladora do diálogo e do pensamento, concomitante com o respeito pelas opiniões das crianças, encorajando-as a assumir as suas opiniões, perante o grupo (Apêndice C2) (Bertram & Pascal, 2009). Desta forma, a estagiária procurou promover constantemente “o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania” (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, p.5573).

Ainda assim, para que a criança desenvolva a sua confiança no mundo que a rodeia, é crucial que exista uma relação de proximidade e conforto entre a mesma e o seu adulto responsável. Para isso, o mesmo deve encarar cada criança como uma pessoa que é, possuindo necessidades, experiências e conhecimentos, que devem ser tidos em conta durante a interação realizada com as mesmas. Na valência da creche, especialmente, a mestranda compreendeu a importância do contacto físico com a criança, no sentido de fomentar a confiança e o conforto necessários. Acerca deste tópico, a estudante gostaria de

salientar quatro etapas da rotina onde esta interação foi necessária, sendo os mais propícios a birras e conflitos entre as mesmas. Assim, estes ofereceram-lhe maior oportunidade de desenvolver as suas competências de gestão de emoções, não só da mesma como também das crianças.

As explosões emocionais, vulgarmente denominadas de “birras”, são normais em crianças a partir dos dois anos e até aos quatro anos de idade. Para que o adulto responsável auxilie a criança, é importante que, primeiramente, seja criado um vínculo especial entre ambos (Goldschmied & Jackson, 2008). Nesse sentido, a estagiária preocupou-se em fomentar desde início, uma relação especial com cada uma, tentando estar presente em cada etapa e sensível a cada necessidade demonstrada.

O tempo de chegada e acolhimento das crianças era um momento bastante propenso a demonstrações de tristeza e mágoa por parte das mesmas, que se despediam dos seus familiares. Embora muitas chegassem por volta das oito da manhã e fossem recebidas pelas auxiliares educativas disponíveis, aquelas que chegavam à sala a partir das oito e meia, eram recebidas pela educadora cooperante e, por vezes, pelas educadoras estagiárias. Neste sentido e durante o acolhimento, a estudante sentiu alguma dificuldade em lidar com estes momentos, tendo refletido acerca da importância de reagir com calma e descontração. Assim, existiu preocupação em tranquilizar as crianças nestes momentos, interagindo com as mesmas ao seu nível físico e reconhecendo as suas emoções e sentimentos, durante a separação, tal como preconizado em perspetivas pedagógicas estudadas, como o HighScope (Post & Hohmann, 2011) e a abordagem de Goldschmied e Jackson (2008). Por exemplo, a observação realizada pela mestrandia durante os primeiros dias, fê-la entender que, por vezes, durante o tempo de chegada e depois de se despedir do seu pai e mãe, o M. e a L. choravam. No entanto, enquanto o M. preferia manter-se afastado de todos durante alguns instantes, a L. preferia a companhia dos seus amigos. Assim, a mestrandia adaptou a sua ação a cada criança e às características que observou das mesmas.

Relativamente à hora das refeições, esta foi uma das etapas da rotina em que a mestrandia sentiu maior dificuldade em gerir os momentos de maior explosão emocional vivenciados pelas crianças. Com a observação detalhada, esta compreendeu quais as que necessitavam de maior ajuda e promoção da autonomia e apoio e quais aquelas que já realizavam a refeição sozinhas. Neste sentido, a estagiária apoiava as mesmas, no sentido de lhes oferecer a segurança necessária para que desenvolvam a sua independência no momento

de refeição. Esta segurança era observada pelo respeito pelo ritmo de alimentação das mesmas e pela paciência, tida por exemplo, com a L. que era uma criança que demorava bastante tempo a alimentar-se, precisando quase sempre de ajuda nesse processo.

No que diz respeito ao tempo de sesta, este é precedido pelo tempo dos cuidados corporais. Embora apenas três crianças do grupo utilizassem ainda fraldas, os momentos de cuidados corporais foram bastante significativos. Através destes, a estagiária compreendeu a importância que o contacto físico possui, tendo utilizado o mesmo para manter um vínculo maior com as crianças, propiciando uma atmosfera privilegiada de segurança, confiança e consciência. Para além disso, a mestranda integrou os momentos de cuidados corporais na exploração e brincadeira, convidando a criança a escolher um brinquedo com o qual podia brincar, tornando-o mais divertido.

No entanto, também as crianças que utilizavam a casa de banho, realizavam, por vezes, “birras” nesses momentos. Ao observá-las, a estagiária experimentou diversas estratégias. Dando um exemplo, sempre que a L. se dirigia para a casa de banho, chorava muito e recusava-se a sentar na sanita. Nestas alturas, a mestranda sentiu-se muitas vezes impotente sem saber como reagir a este acontecimento. Numa das vezes, decidiu oferecer à criança oportunidade de escolher a qual das três sanita preferia ir. A partir dessa vez e sempre que o fazia, a L. ia por sua própria vontade para a casa de banho e reagia de forma descontraída. Assim, foi oferecida à criança oportunidade de realizar escolhas, desenvolvendo assim a sua autonomia, responsabilidade e resolução de problemas (Post & Hohmann, 2011).

Terminado o tempo de cuidados corporais, iniciava-se o tempo de sesta. Este é bastante importante, no sentido de permitir que as crianças recuperem energias para o restante do dia. Apesar de a sesta ocorrer ao mesmo tempo para todo o grupo, as necessidades de cada criança são diferentes e devem ser respeitadas (Post & Hohmann, 2011; Goldschmied & Jackson, 2008; Fochi, 2018). Assim, com a observação detalhada, a estudante conseguiu compreender de que forma cada criança preferia ser acalmada para adormecer. Conhecendo-os, conseguiu utilizar o ritual preferido por cada uma, permitindo que o momento decorresse com a maior calma e tranquilidade possível. Por exemplo, na sua observação esta compreendeu que, no caso do D. este preferia adormecer sozinho, bastando para isso tapar-lhe a cabeça. Por outro lado, a M. necessitava que estivesse sempre alguém a acalmá-la com a mão.

Assim, a estagiária fez por adaptar a sua ação ao ritual observado pela mesma. Já no final da sesta, as crianças vão acordando cada uma com o seu ritmo. Neste sentido, e mais uma vez através da observação esta compreendeu as diferentes formas de acordar de cada uma. Por exemplo, a C., sempre que acordava, necessitava do seu tempo sozinha para se acalmar, sendo-lhe oferecido esse tempo sem a perturbar. Por outro lado, a I. necessitava de muito colo e contacto físico para se recuperar das horas de sono, estando a mestranda disponível para o oferecer.

Embora estas três etapas da rotina possam ser propícias a “birras”, a estagiária utilizou algumas estratégias para preveni-las, tendo, por exemplo, anunciado essas ações antecipadamente a cada criança, contribuindo para que esta se sentisse tranquila e confiante no seu adulto responsável e nas respetivas ações, tal como salientado por Fochi (2018).

A última etapa da rotina bastante crucial no desenvolvimento profissional da mestranda foi o tempo de escolha livre, realizado em diferentes partes do dia e uma etapa onde as crianças desenvolvem diferentes competências. Neste, cada criança era convidada a analisar diferentes materiais, ações e áreas existentes na sala. Assim, utilizou esta etapa da rotina para observar cada criança, tanto individualmente como em pequenos grupos, compreendendo assim, os diferentes modos de interagir e de explorar, ajustando as suas ações às necessidades observadas. Ao mesmo tempo, procurou incentivar e apoiar as diferentes interações entre as diferentes crianças do grupo. Este pode ser observado quando a estagiária compreendeu uma certa preferência entre duas crianças, incentivando essa parceria. Por outro lado, na existência de uma incompreensão por parte de alguma criança, a mesma preocupou-se em moderar essa diferença.

No que diz respeito aos conflitos, estes aconteciam normalmente durante a exploração dos objetos e nas diferentes áreas. Neste sentido, a estudante refletiu a utilização de uma abordagem de resolução de problemas influenciada pela perspetiva pedagógica HighScope (Post & Hohmann, 2011), baseada na oferta de alternativas sociáveis a ambas as crianças, fazendo por abordar ambas com tranquilidade, reconhecer os seus sentimentos e envolvê-las na procura de soluções. Por exemplo, quando a M. e a C. queriam brincar com a boneca, na área da casinha e assistiu a uma disputa entre ambas, a estagiária aproximou-se das duas crianças, reconheceu a tristeza que ambas sentiam por quererem brincar com a boneca e ajudou-as a conseguir uma solução para o seu problema. Em conjunto, as duas decidiram que iriam dividir o seu tempo na área da casinha e brincar à vez com a boneca.

Relativamente ao estágio na valência da EPE, a mestranda observou que as “birras” eram praticamente inexistentes, dada a idade do grupo e que os conflitos entre os pares eram diminutos e rapidamente resolvidos autonomamente pelos mesmos. Refletindo sobre este aspeto, a mesma considera que isto acontece em consequência do modelo pedagógico utilizado em sala, tendo sido uma aprendizagem relevante da estagiária. O MEM utiliza diferentes instrumentos de pilotagem que permitem a autogestão e autorregulação das diferentes crianças do grupo. O diário de grupo é utilizado diariamente por todas as crianças e pelos restantes membros educativos da sala (Folque, 2018; Niza, 2013). Nele, cada pessoa (criança, educador ou assistente) pode assinalar aspetos positivos ou negativos que acontecem durante o dia, nas colunas “gostamos” e “não gostamos”, respetivamente. Mais ainda, o diário de grupo é o instrumento principal da reunião de conselho, realizado todas as sextas-feiras à tarde. Nesta reunião, os presidentes leem cada coluna do diário e as crianças têm oportunidade de discutir cada ponto descrito no mesmo. A mestranda considera que este instrumento de pilotagem e este momento da rotina inserido no MEM “fomenta a cooperação entre crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573) e fomenta a autonomia, a convivência democrática e a capacidade de negociação das mesmas (Silva *et al.*, 2016). A estudante teve oportunidade de observar uma reunião de conselho, numa sexta-feira, e observou que as crianças apresentavam claros sinais de satisfação e vitalidade, motivação e autoconfiança, sentindo-se confortáveis na partilha de emoções e experiências.

Ainda sobre a interação adulto-criança e a existência de “birras” ou conflitos, a estagiária realizou um projeto em sala na valência da creche (desafiado pela unidade curricular Conhecimento do Mundo), juntamente com o seu par pedagógico, sobre o Mindfulness e os seus benefícios em crianças mais novas. O Mindfulness é um “estado da mente saudável, através da qualidade de estar atento, consciente e presente” (Nunes, 2018, p. 27). Relativamente às crianças, está comprovado que o este reduz a sensação de stress e diminui a ansiedade, melhora a atenção, cria mudanças no cérebro que levam a uma melhor regulação emocional (Mindful Schools, 2010-2022). Tal como já foi referido, o educador deve apoiar “o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, p.5573). Neste sentido, e depois de observar que o grupo da sala de atividades em creche, apresentava necessidade de desenvolver a autorregulação e a

capacidade de concentração, foram desenvolvidas pelas estagiárias, ao longo da prática, diferentes propostas que desenvolveram estas competências.

Na primeira atividade, foi levado para a sala um urso que funcionou como um novo elemento para o grupo. A mestranda e o seu par pedagógico levaram o urso numa mala de viagem e explicaram ao grupo que iriam receber um novo elemento. Este funcionou como alguém a quem eles poderiam recorrer quando se sentissem mais nervosos ou ansiosos. O urso pretendeu, assim, desenvolver a autorregulação, empatia e confiança das crianças, competências importantes na área de formação pessoal e social (Silva *et al.*, 2016). Para além disso, as estagiárias realizaram, individualmente, uma atividade de exploração de diferentes frutas, onde cada criança se encontrava de olhos tapados, sendo convidada a explorar com todos os seus sentidos (exceto a visão), indo ao encontro da aprendizagem pela ação (Post & Hohmann, 2011). As últimas atividades foram de pintura livre, tanto em lençóis como papéis, onde cada criança pôde utilizar diferentes tintas e diferentes materiais para pintar.

Relativamente à primeira atividade, as estagiárias observaram que as crianças assimilaram a presença do urso, e utilizaram-no, autonomamente, para se autorregularem em momentos de maior conflito ou ansiedade. Assim, o urso conseguiu auxiliá-las a exprimir e a ser sensível às emoções, tanto das próprias como dos seus colegas (Apêndice C2).

A segunda atividade promoveu a exploração, “observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573), e foi observado que, embora algumas crianças se tivessem sentido fora da zona de conforto, foram sentindo-se mais confiantes na exploração do mundo que as rodeia (Hohmann & Weikart, 2011).

Nas últimas atividades da pintura, as crianças desenvolveram a “expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573), e foi constatado que as mesmas libertaram as suas emoções e sentiram-se calmas e tranquilas durante a atividade.

Com este projeto, a estudante compreendeu a importância do educador como promotor da educação emocional, no auxílio das crianças a compreender as suas emoções e, consequentemente, dos outros. Estas competências sociais e a promoção de oportunidade para cada uma expressar as suas interações ao seu tempo, promovem a autorregulação das

crianças, e promovem uma autoconfiança necessária, para que as crianças, explorem livremente o mundo que as rodeia (Post & Hohmann, 2011).

### **3.1.3. A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS EXTERIORES E DA INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE**

O terceiro tema sobre o qual a estagiária observou e refletiu durante as suas práticas supervisionadas foi a importância da interação das crianças com o exterior e com a comunidade envolvente. Estes dois aspetos foram basilares durante o processo de ensino-aprendizagem da futura educadora.

O contacto com o ar livre é uma questão central na educação e contribui para o desenvolvimento completo e holístico de cada criança (Chistolini, 2022). Para além disso, a interação com o exterior permite que as mesmas apreciem o ambiente e desenvolvam brincadeiras de jogo dramático e investigação (Clements, 2004). A interação com o exterior era realizada, todos os dias, em ambas as práticas, possuindo na rotina o tempo de exterior/tempo de recreio.

Na valência da creche, o espaço exterior era localizado em frente à sala de atividades, dividido apenas com a sala com crianças entre os 12 e os 18 meses, embora raramente os dois grupos se encontrassem. O tempo de exterior era normalmente realizado depois do tempo de escolha livre, antes do almoço e depois do lanche da tarde (este último não era usufruído nem observado pelas estagiárias).

A mestranda beneficiava destes momentos no exterior para observar as interações realizadas entre as crianças, e apreciar a natureza, desenvolvendo uma relação mais positiva e cooperante com as mesmas. Nessa observação, a mesma verificou que, apesar de todos os materiais diversos existentes no exterior, a preferência das crianças do grupo era, sem dúvida, os animais. Durante o tempo de exterior, o grupo dividia-se, e algumas crianças dedicavam-se à investigação da variedade de animais existentes, sendo os preferidos, as formigas, as minhocas, as abelhas e as joaninhas. Ao encontrar algum, o grupo rapidamente se apressava a observá-los mais de perto e a descobrir as suas características mais interessantes, como a cor, o modo de locomoção e o som produzido, aprendendo, assim, a distingui-los (Goldschmied & Jackson, 2008). Por vezes, o mesmo aproximava-se da mestranda e procurava

mostrá-los, de forma a observar a reação e o entusiasmo da mesma. A própria, apesar de não ser a pessoa mais fã de insetos, reagia, demonstrando surpresa e admiração pelos animais encontrados, apoiando as descobertas realizadas e envolvendo-se em conversas do tipo dar-e-receber, cooperando com as crianças e deixando abertura para as respostas dadas pelas mesmas (Post & Hohmann, 2011). Para além dos animais, as crianças contactavam ainda com terra, paus e pedras que utilizavam para explorar, juntamente com os restantes materiais existentes. A estagiária relacionava-se com as crianças e com as preferências das mesmas, durante o tempo de exterior e observava as interações realizadas entre elas e os diferentes animais e plantas, promovendo-as. As observações permitiram-lhe, encontrar necessidades e preferências. Num dos dias, observou que a M. e a I. tinham alguma dificuldade em caminhar e subir o “monte” situado no exterior e que as mesmas, faziam um grande esforço para conseguirem. Ao observar esta necessidade, a mesma envolveu-se numa brincadeira com as crianças, utilizando o carro que estava no exterior, para que as mesmas conseguissem desenvolver as suas capacidades de motricidade grossa. Desta forma, utilizou uma preferência das crianças e uma dificuldade demonstrada, para ajudá-las a alcançar algo que não estavam a ser capazes de fazer.

A instituição possuía ainda um espaço denominado “A árvore da Montanha” e um parque infantil. Por vezes, nos dias de melhor tempo, a educadora cooperante dirigia-se para o parque com as crianças, acompanhada pela auxiliar de ação educativa e pelas duas estagiárias (Apêndice C3). Nestes momentos, o grupo estava livre para explorar os diferentes materiais existentes (três tipos de baloiços e um escorrega), bem como, as plantas, paus e pedras do espaço. Os baloiços e escorregas permitiam às crianças realizar atividades motoras em grande escala, tais como, correr, saltar, deslizar e trepar, desenvolvendo assim competências ligadas à motricidade global (Goldschmied & Jackson, 2008; Silva *et al.*, 2016; Clements, 2004). Para além disso, o grupo envolvia-se em diversas atividades conjuntas e individuais. Num dos exemplos, o A. estava no escorrega com a educadora cooperante e ao baloiçar, envolveu-se na experiência chave de quantidade e número, ao contar o número de “empurrões” dados pela educadora (Post & Hohmann, 2011). Noutro exemplo, a estudante estava a auxiliar a I. a subir as escadas do escorrega e a mesma contou cada degrau da escada, envolvendo-se na experiência-chave quantidade e número, ao identificar a quantidade de degraus, através da contagem (Post & Hohmann, 2011; Silva *et al.*, 2016).

Durante a interação do grupo de crianças com as diferentes plantas (relva e flores), estas desenvolviam, em conjunto, a curiosidade sobre as características de cada uma, fomentando a observação e o diálogo entre as mesmas. Desta forma, desenvolveram a capacidade de negociação, debate e conhecimento acerca do mundo natural (Silva *et al.*, 2016; Post & Hohmann, 2011). Assim, foi promovida “a cooperação entre as crianças” e a promoção de “aprendizagens significativas, de forma integrada e transversal” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573). Em diversos dias na Árvore da Montanha, a estagiária promoveu o desenvolvimento de diferentes competências, tais como, a motricidade grossa na subida das escadas do escorrega ou a exploração das flores presentes na relva. Em conjunto com as crianças, observou-as, identificou as características, promovendo esses conhecimentos no grupo, enriquecendo e apoiando as experiências vivenciadas pelas mesmas.

No que diz respeito à EPE, o contacto com a natureza era realizado de forma recorrente. Todos os dias, o grupo dirigia-se para o exterior (Apêndice C3) da instituição depois do lanche da manhã, depois de almoço e depois do lanche da tarde. Estes tempos de recreio ao ar livre eram realizados num espaço amplo e num pequeno parque infantil, desenvolvendo atividades de grande escala motora (Goldschmied & Jackson, 2008) e competências sociais importantes, tais como, a confiança, a autorregulação, a observação, a cooperação e a negociação, tal como referido na creche (Silva *et al.*, 2016). Durante estas interações realizadas entre a mestrande e as crianças, esta fez por responder a todas as chamadas de atenção e necessidades demonstradas durante o tempo de exterior. Assim, apoiou as interações desenvolvidas entre as mesmas. Nos diferentes dias, foram várias as atividades informais em que a mesma se envolveu com o seu grupo de crianças e com os restantes grupos da EPE, numa tentativa de enriquecer as iniciativas de cada uma. Mais ainda, o tempo de exterior, deu oportunidade à mestrande de desenvolver as competências de autonomia e de cooperação, especialmente da D., a menina mais nova do grupo. Ao início, a D. apresentava algumas dificuldades em explorar livremente o espaço exterior e na interação com os seus colegas. Ao observar esta necessidade, a mesma encorajou-a e apoiou as interações realizadas pela criança.

O contacto com o espaço exterior, em ambos os estágios curriculares, permitiu à estagiária compreender o seu papel enquanto observadora e a importância do mesmo para o

conhecimento das características, necessidades e preferências. Essas particularidades observadas eram utilizadas pela mesma, de forma a criar propostas e momentos onde o grupo se podia desenvolver e explorar diferentes sensações, no exterior. Para além disso, compreendeu a importância do seu papel enquanto “provocadora”, estimulando o grupo a atingir e desenvolver as suas capacidades individuais e sociais e de enriquecedora das experiências e das sensações do mesmo. Mais ainda, o espaço exterior, nas duas valências, auxiliou a mestranda a compreender a sua importância na segurança de cada criança. Durante o tempo de exterior, tentou manter um equilíbrio entre a possibilidade de desenvolvimento de competências cruciais como a autonomia, a responsabilidade e a resolução de problemas oferecida à criança e segurança de cada uma.

Para além do contacto com o espaço exterior, o grupo de crianças da EPE visitava, de quinze em quinze dias, a horta do Covelo. Este espaço funcionava como um laboratório aberto de natureza, onde as crianças podiam contactar diretamente com diferentes animais, plantas e terra. Em todas as visitas, as guias do local apresentavam ao grupo diferentes atividades de plantação de legumes, tais como, ervilhas, espinafres e couves. Depois da explicação, as crianças eram convidadas a “pôr a mão na massa”, plantando uma a uma as respetivas plantas, onde contactavam diretamente com a terra e com as sementes. Enquanto esperavam pela sua vez, as crianças desenvolviam atividades de exploração dos animais, tais como, minhocas que encontravam na terra, envolvendo-se, numa relação saudável e de bem-estar, aprendendo juntos e em cooperação, a cuidar do ambiente e a explorar os seus recursos (Chistolini, 2022).

Durante as idas à horta do Covelo e ao recreio, a mestranda observou cada criança a interagir com o ambiente e compreendeu o gosto e a preferência do grupo por explorá-lo e aos materiais existentes, tais como, as pedras, os paus e folhas. Por exemplo, a D. demonstrava um grande interesse por levar folhas para guardar na mochila e levar para casa. A estudante utilizou estes interesses observados para delinear uma atividade que fosse ao encontro dos mesmos (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Assim, foi planificada uma atividade dividida em duas partes onde as crianças foram convidadas, primeiramente, a sair uma manhã e recolher materiais da natureza, tais como, pedras, paus, folhas e pinhas. De seguida, o grupo iria utilizar esses materiais para fazer uma construção de LandArt.

Embora esta tenha sido a primeira ideia, a mestranda modificou alguns pontos durante a planificação e em conversas com a educadora cooperante, que se mostrou uma ótima ajuda neste processo, com a comunicação aberta desenvolvida entre todas, o que permitiu a partilha de decisões e dificuldades e uma melhoria das práticas pedagógicas (Post & Hohmann, 2011). Assim, numa quarta-feira de manhã, o grupo saiu até à Quinta do Covelo para apanhar materiais que se encontravam por lá. As estagiárias levaram dois sacos e as crianças foram apanhando e colocando-os nos mesmos. Ao longo desta manhã, foram observadas diversas interações entre o grupo e aprendizagens desenvolvidas (Apêndice C3). Uma dessas aprendizagens foi realizada pela MJ que ao encontrar dois paus mais pequenos, envolveu-se com a experiência-chave da representação criativa (Post & Hohmann, 2011) e com o jogo dramático (Silva *et al.*, 2016), ao dizer que os paus se pareciam com uma casa e com uma letra do alfabeto (Figura 2).



*Figura 2 - A MJ estava a mostrar à estagiária paus que pareciam a letra A.*

Embora a planificação estivesse feita para a procura de materiais demorar apenas uma hora, ao observar o interesse demonstrado pelas crianças na exploração, a mesma acabou por durar a manhã inteira. Desta forma, a mestranda planificou “a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação (...)” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573) e planeou uma atividade que proporcionou aprendizagens em diversos domínios das OCEPE, contribuindo para o desenvolvimento holístico e integral das crianças (Silva *et al.*, 2016). Por último, a atividade permitiu estimular a curiosidade e a identificação de características das vertentes natural e social do meio envolvente, cooperando

para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a capacidade de resolução de problemas das mesmas.

Depois de a mestranda avaliar “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados (...)” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573), a mesma conclui que a manhã foi pedagogicamente produtiva no sentido em que compreendeu a importância do ar livre para a educação da mente, do corpo e da socialização (Chistolini, 2022), bem como, a forma como este permite às crianças expressarem-se. Para além disso, permitiu que a mesma percebesse a importância do seu papel na observação do grupo, aproveitando as suas ideias, sugestões e necessidades para o desenvolvimento de aprendizagens e competências. Quando a MJ, se aproximou da estagiária para mostrar o que tinha descoberto com os paus, a mesma fez por reagir à sua descoberta e incentivou-a a descobrir mais com os objetos presentes na natureza. Desta forma, uma proposta que seria apenas a recolha de materiais naturais, acabou por se tornar num momento de desenvolvimento e aprendizagens para todos.

No dia seguinte, da parte da tarde, a mestranda organizou uma atividade de criação plástica utilizando os materiais provenientes e encontrados na natureza (Apêndice C3). O grupo foi dividido em cinco grupos de quatro crianças cada, escolhidos previamente pela mesma. A divisão deveu-se ao facto de a estagiária pretender fomentar “a cooperação entre crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573) e desenvolver as suas capacidades de debate, negociação e convivência democrática. De seguida, foi oferecida uma placa de K-line a cada grupo e a mestranda desafiou-os criar uma peça de arte utilizando, não só, os materiais recolhidos no dia anterior, mas também, tintas, guaches sólidos, marcadores e lápis de ceras. Assim, foram disponibilizados “materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573).

Durante estes dois dias, as crianças puderam desenvolver o seu sentido estético, a sua independência, autonomia e a convivência democrática (Silva *et al.*, 2016). Mais ainda e relativamente às artes visuais e área de conhecimento do mundo, o grupo dialogou e observou acerca do trabalho realizado na LandArt e compreendeu e identificou diferenças e semelhanças entre diversos materiais, desfrutando o contacto com a natureza, respetivamente.

Para além do contacto com o exterior, a prática educativa, especialmente na EPE ficou marcada pela relação do grupo de crianças com a restante comunidade (tanto dentro como fora da escola). A interação instituição-família-comunidade é de extrema importância para o desenvolvimento emocional e social de cada criança, não se devendo cingir à relação entre os educadores e os familiares do grupo (Silva, 2009). O MEM é uma pedagogia participativa que valoriza bastante a interação das crianças com a comunidade envolvente, vista anteriormente com parceria com a Horta do Covelo. No entanto, para além desta, a instituição possuía também uma associação com o Atelier Claraboia, que funcionava como promotor das expressões culturais do grupo (Niza, 2013). Pelo menos uma vez por mês, o grupo de crianças visitava a Claraboia, onde uma professora convidava as crianças a desenvolverem a sua criatividade, “utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573). Durante estas atividades, a estagiária desenvolvia a sua competência de observação, utilizando a mesma para compreender, naquele espaço específico quais as crianças com maior dificuldade e que, por isso, necessitavam de maior apoio e desenvolvimento das áreas artísticas e visuais.

Para além das parcerias da instituição com a comunidade e de forma a proporcionar diferentes experiências e conhecimentos, todas as semanas, as quartas-feiras à tarde eram dedicadas a visitas ou saídas. No caso das visitas, estas eram realizadas por diferentes familiares das crianças que podiam ler uma história ou realizar uma atividade com o grupo relacionado com o seu trabalho. Desta forma, as famílias puderam contactar com a sala, conhecê-la e observar a sua criança no ambiente. No caso das crianças, estas sentiam-se importantes e valorizadas, aumentando o seu bem-estar.

Quando não estavam visitas planeadas, eram organizadas saídas ao exterior e à comunidade. Se por vezes as saídas eram realizadas sem um objetivo concreto, na grande parte dos dias, as crianças possuíam motivos para o fazer, podendo ser para a concretização de um projeto, comprar algo para a sala ou para comprar um ingrediente necessário para a culinária. Numa das vezes e necessitando a educadora cooperante de um tinteiro para a impressora, o grupo dirigiu-se a pé a uma loja para comprar. Durante estas visitas, as crianças estreitavam laços e cooperavam, desenvolvendo-se a nível cognitivo e social. A mestrandia utilizava estes momentos para “estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia”

(Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573), fomentando o conhecimento acerca do mundo natural e social (Silva *et al.*, 2016).

Nas observações realizadas e, de forma a planificar propostas adequadas às necessidades observadas nas crianças e no grupo as estagiárias utilizaram o facto de o grupo demonstrar gosto pela interação com a comunidade para apresentarem uma atividade. Esta baseou-se na recolha de sons em diferentes locais da cidade do Porto, tendo sido eles, na sala de atividades, na cantina, no metro, num café e num supermercado. Para a realizar, as estagiárias dividiram o grupo em seis que ficaram responsáveis por tirar uma fotografia e gravar um áudio de cada local, fazendo com que estas se identificassem e se sentissem valorizadas e respeitadas. Finalizadas as fotografias e as gravações, o grupo dirigiu-se para a sala e as duas estagiárias fizeram download das fotografias e dos sons para o computador e, de seguida, para uma aplicação denominada *polisphone* e onde as crianças puderam ouvir cada som associado a cada fotografia. Esta atividade pretendeu desenvolver as capacidades de escuta das crianças e “a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5574). Por outro lado, a segunda parte da atividade pretendeu que as crianças reconhecessem os recursos tecnológicos existentes e percebessem as suas funções e vantagens (Silva *et al.*, 2016).

### **3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE**

O início do estágio curricular realizado na creche ficou marcado pelo conhecimento e pela descoberta de uma rotina que já estava estabelecida na sala de atividades e no grupo em questão, o que fez com que a mestrandia tivesse de a observar com cuidado, de forma a poder conhecer e apropriar-se. À medida que essa apropriação foi ocorrendo, a mesma conseguiu sentir-se cada vez mais confiante e segura na sala e com as crianças. A estagiária gostaria ainda de salientar que, na primeira semana de estágio, a instituição estava a festejar o “dia de alguém muito especial”, sofrendo a rotina algumas modificações. Por outro lado, considerou interessante o facto de a instituição não festejar o “Dia da mãe!”, podendo as crianças, nesse dia, levar alguém especial à sala, fosse ela família ou amigos.

Durante a prática educativa supervisionada na creche, foram diversas as experiências pedagógicas desenvolvidas durante os três meses de estágio curricular realizado numa instituição que utiliza o HighScope, como modelo pedagógico. No entanto, apenas serão referidas duas delas, o *Jogo Heurístico* e o projeto *Os nossos animais preferidos*. Estas duas experiências foram desenvolvidas com o objetivo de colocar a criança protagonista da ação e sujeito da sua aprendizagem, considerando-a competente, curiosa, forte e detentora de todos os direitos e estimulando as iniciativas da criança, tal como refere o segundo princípio das OCEPE (Silva *et al.*, 2016).

### **3.2.1. ATIVIDADE “JOGO HEURÍSTICO”**

Relativamente à primeira atividade, esta foi sugerida pela unidade curricular Prática Educativa Supervisionada I e pela professora responsável. O início da atividade ficou marcado pela grande pesquisa por parte da mestranda, no sentido de compreender em que consistia a atividade e quais os seus benefícios para a criança. Assim, a atividade escolhida foi o “Jogo Heurístico”, dado que, devido à faixa etária, as crianças do grupo já realizavam a marcha (Goldschmied & Jackson, 2008). Realizada a pesquisa inicial, a estagiária e o seu par pedagógico iniciaram um dos papéis fundamentais do educador, o de organizador.

Relativamente à organização dos materiais, o primeiro tópico a ser organizado, optaram por levar uma grande variedade de texturas e cores, no sentido de oferecer diversas oportunidades de exploração (Goldschmied & Jackson, 2008; Post & Hohmann, 2011). Assim, foi feita uma recolha prévia de materiais, entre eles, conchas, madeira, rolhas, argolas de madeira, bolas de pingue-pongue, pinhas, rolos de papel higiénico, caixas de ovos, caixas de madeira, diferentes tecidos, pedras, fios de lã, folhas de papel e giz. Estes materiais foram escolhidos com base em diferentes critérios como, serem naturais (alguns), a durabilidade, as diferentes possibilidades de utilização, diferentes texturas, cores e tamanhos que possibilitem diferentes oportunidades de exploração, apoiando assim a abordagem sensoriomotora, natural da faixa etária respetiva (Post & Hohmann, 2011; Goldschmied & Jackson, 2008). Todos os materiais foram colocados em diferentes sacos e apertados com cordas e foram assim apresentados ao grupo.

No que diz respeito à organização do espaço, a atividade foi realizada no centro da sala onde se encontra um tapete. Esta escolha deveu-se ao facto de o espaço ser extenso o suficiente para permitir o movimento livre a cada criança (Goldschmied & Jackson, 2008; Fochi, 2018). O tapete localizado no centro auxilia na diminuição do barulho, elemento crucial na realização da atividade (Goldschmied & Jackson, 2008). Assim, a mestranda organizou “o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573).

No que concerne à organização do tempo, a atividade foi realizada durante uma hora, escolhendo o meio da manhã, por ser uma altura onde as crianças apresentavam uma capacidade de concentração maior, onde estavam disponíveis um maior número de adultos responsáveis, e depois de aquelas que ainda utilizam fralda, serem trocadas, no sentido de não existirem interrupções durante a hora da atividade.

Chegado o dia da atividade, a mestranda e o seu par pedagógico levaram os diferentes materiais. Embora a ideia inicial tenha sido dividir o grande grupo em grupos mais pequenos, a pequena quantidade de crianças que estavam no início da atividade, fez-nos optar por realizá-la com o grupo inteiro, estando inicialmente dez crianças na sala. A atividade foi iniciada, com uma explicação ao grupo sobre o que iria acontecer, sendo de seguida, espalhados os diferentes sacos fechados, pela sala. Estando todo o grupo espalhado pela sala, os sacos foram abertos e iniciou-se a atividade e a exploração por parte do mesmo (Apêndice C4.1).

Durante a exploração, a estagiária assumiu o papel de observadora, mantendo alguma distância física entre as mesmas. No entanto, esta teve alguma dificuldade em manter essa postura, tendo por algumas vezes abordado as crianças. Assim, quando a T. “perdeu” a sua concentração e começou a perturbar alguns colegas, teve de interromper, reestabelecendo assim, o bem-estar do grupo.

Mais ainda, quando era questionada por alguma criança do grupo, a mestranda teve alguma dificuldade em não responder e oferecer liberdade à criança, sem a influenciar e conseguir um equilíbrio positivo entre a sensibilidade, a estimulação e a autonomia (Bertram & Pascal, 2009). No entanto, a mesma tentou nunca interferir na forma como estas exploravam e abordavam cada objeto, desenvolvendo as competências de cada criança, de autorregulação e de conseguir conclusões sozinha da sua exploração.

O papel de observadora auxiliou a estagiária a perceber a importância desses dois processos, durante a realização da atividade. Com eles, conseguiu registrar momentos significativos para o grupo e perceber as diferentes abordagens existentes. Por exemplo, enquanto a I. demorou algum tempo a proceder à exploração dos objetos, a L. não teve qualquer dificuldade em explorar, fazendo-o quase sem pensar. Desta forma, ambas contactaram com a experiência-chave *Sentido de Si Próprio*, ao expressarem a iniciativa, ao seu ritmo (Post & Hohmann, 2011).

No caso das interações sociais, enquanto a M.L. não quis ir brincar quando convidada, a L. e a LV brincaram todo o tempo juntas. Mais ainda, durante a observação, a estagiária reparou que duas crianças conseguiram resolver, sem o auxílio do adulto, um conflito causado por quererem explorar e brincar com o mesmo objeto. Ainda incluído nas relações sociais, esta observou, durante a atividade, duas crianças num jogo social quando utilizaram um pedaço de madeira para brincarem ao “faz-de-conta” que são dentistas (Figura 3) (Post & Hohmann, 2011).



Figura 3 - A L. e a L. estavam a brincar aos dentistas, durante o Jogo Heurístico.

Assim, a atividade do Jogo Heurístico demonstrou ser uma proposta crucial no desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia das crianças, não só individualmente, como também na relação entre os pares. No entanto, não foram só as experiências-chave *sentido de si próprio* e *relações sociais* que estiveram presentes durante a atividade. No que diz respeito à experiência-chave *comunicação e linguagem*, durante toda a atividade, as crianças comunicaram verbal e não verbalmente entre todas, partilhando as descobertas que iam fazendo e tirando impressões, participando na comunicação dar-e-receber. Em relação à

experiência de *explorar objetos*, durante toda a atividade, o grupo explorou diferentes objetos, tanto em grupo como individualmente, utilizando os seus sentidos, tais como, a visão, o tato, olfato e audição. Relativamente à experiência-chave do *movimento*, com o decorrer da atividade, o grupo movimentou diferentes partes do corpo na exploração dos objetos, ao alcançá-los ou segurá-los com a mão. Para além disso, movimentaram os diferentes objetos, agitando com a mão, deixando-os cair ou rastejando com os mesmos (Post & Hohmann, 2011).

No que concerne à experiência do *espaço*, as crianças tiveram oportunidade de observar os colegas de diferentes perspetivas; encher e esvaziar objetos e desmontar e juntar de novo coisas. Por último, na experiência-chave da *quantidade e número*, as crianças desenvolveram a competência de adicionar diferentes objetos ao conjunto, realizando a correspondência termo-a-termo e contando o número de diferentes objetos. Estas aptidões foram desenvolvidas, não só, quando estavam a explorar autonomamente, como também em pequenos grupos. Assim, o jogo heurístico vai ao encontro de uma atividade que serve “objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573).

Estas observações e registos permitiram à mestrandia, conhecer os diferentes temperamentos e necessidades de cada criança, de forma a poder adaptar a sua ação às mesmas, desta forma é possível a criação de uma relação de cooperação entre a mesma e cada criança (Post & Hohmann, 2011; Fochi, 2018). Por último, a observação permitiu-lhe ainda, utilizando a escala do bem-estar e envolvimento (Laevers *et al.*, 2005), analisar que praticamente todas as crianças apresentavam esses níveis bastante elevados, demonstrando estar, na maior parte do tempo, bastante relaxadas, abertas, vivazes e confiantes para a exploração e descoberta. Relativamente ao envolvimento, o grupo demonstrou estar motivado e atento a todos os detalhes, não sendo possível distrair a maior parte das crianças da atividade.

Ao longo da concretização da atividade, foram chegando crianças que se foram juntando ao grupo. Ao observar que as restantes estavam a ficar mais desconcentradas e a distrair-se com mais facilidade, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa levaram-nas para o espaço exterior onde estas ficaram a brincar e a explorar calmamente. Assim, as intenções das crianças foram observadas e os ritmos e os temperamentos das mesmas foram respeitados. Às restantes crianças que chegaram mais tarde, foi-lhes oferecido mais tempo para explorarem calmamente ao seu próprio ritmo os diferentes objetos. No final,

e depois de todas explorarem, o grupo foi convidado a proceder à arrumação de todos os objetos, em grupo. Assim, foram oferecidos aproximadamente vinte minutos, para que todos pudessem calmamente arrumar e o momento se tornasse de diversão e de aprendizagem. Durante o momento de arrumação, algumas crianças envolveram-se na experiência-chave “Quantidade e Número”, ao fazer a correspondência termo-a-termo dos objetos enquanto colocavam-nos no saco (Post & Hohmann, 2011).

A estagiária conclui a primeira atividade, referindo que esta foi de grande aprendizagem para a mesma, no sentido de entender a importância de permitir às crianças o desenvolvimento da sua autonomia e da autoconfiança em explorar. Mais ainda, esta desenvolveu a sua capacidade de se manter com uma postura atenta e sem interferir na exploração da criança, sabendo que só a sua presença é motivo de confiança para a mesma (Post & Hohmann, 2011; Goldschmied & Jackson, 2008).

Para além disto, esta atividade desenvolveu na mestranda a perceção da importância do papel do educador como organizador e orientador do espaço, tempo, grupo e materiais e também como, cuidadora dos mesmos, devendo estar atenta a qualquer um que esteja danificado e a precisar de conserto, não só antes da atividade como durante a concretização da mesma. Esta organização é crucial no sentido de permitir o máximo de experiências para o seu grupo e que estas sejam o mais produtivas, positivas e saudáveis possível para cada uma (Goldschmied & Jackson, 2008). Assim, a estagiária pretende realizar esta atividade no seu trabalho futuro enquanto profissional da educação e responsável por fomentar o desenvolvimento holístico e integrado de cada criança.

### **3.2.2. PROJETO “OS NOSSOS ANIMAIS PREFERIDOS!”**

A segunda experiência escolhida e realizada na prática educativa em creche pela mestranda foi o projeto “Os nossos animais preferidos!”. Este projeto foi selecionado por ter sido repleto de aprendizagens para a mesma. Este projeto durou praticamente metade do estágio e foi realizado entre o dia 19 de abril e o dia nove de junho de 2022. O tema central do projeto foi os animais dado este ser o tópico de maior interesse do grupo, pretendendo utilizá-lo como potencial para responder às curiosidades das crianças e fomentar a exploração

das mesmas. As etapas do projeto foram definidas pelas estagiárias e pela educadora cooperante, que juntas discutiram diferentes hipóteses de escolhas possíveis das crianças.

A primeira etapa do projeto baseou-se na dramatização da história “Amélia quer um cão” do autor Tim Bowley (Apêndice C4.2.). Esta foi fundamentada pelo facto de a mestranda ter observado que essa é um interesse demonstrado pelo grupo. Assim, esta e o seu par pedagógico decidiram dramatizar a história com a ajuda da educadora cooperante, no sentido, de fomentar a interação e a cooperação entre os diferentes adultos. Assim, a estagiária e o seu par pedagógico construíram os fantoches dos animais da história, o cão, a girafa, a vaca, o urso, o porco e a coruja, com materiais de desperdício, promovendo diferentes texturas e cores.

No dia da dramatização, esta foi realizada da parte da manhã, depois do acolhimento (bons dias e marcação de presenças). Assim, as crianças estavam no seu momento de maior concentração e disponibilidade para ouvir, não desestabilizando a rotina já conhecida pelas mesmas. O objetivo da dramatização com fantoches foi que as crianças apreciassem a história e desenvolvem o seu gosto pela audição das mesmas (Post & Hohmann, 2011; Silva *et al.*, 2016). Ao longo da dramatização, foram observados níveis de bem-estar e envolvimento (Laevers *et al.*, 2005), das crianças, estando as mesmas relaxadas, felizes e concentradas no momento presente.

Depois da dramatização ser realizada duas vezes pelas estagiárias e pela educadora cooperante, as crianças pediram para experimentar também os fantoches, brincaram ao faz-de-conta umas com as outras, representaram as diferentes personagens da história, exploraram diferentes materiais de construção (os fantoches) e criaram relações positivas com pares (Post & Hohmann, 2011). Esta primeira atividade foi tão bem recebida pelas crianças, que as mesmas quiseram transportar as personagens, bem como, os seus materiais para o tempo de exterior, mostrando que estas se apropriaram da história e dos seus constituintes.

A segunda etapa deste projeto foi a escolha do animal preferido por cada criança (Apêndice C4.2). Para isto, a estudante e o seu par pedagógico construíram um pictograma para registar as escolhas de cada criança. A escolha deste instrumento prendeu-se pelo facto de este ser de fácil leitura e perceção para a idade e de permitir o desenvolvimento de competências matemáticas (Silva *et al.*, 2016). Assim, utilizando uma cartolina, foi colocada uma fotografia de cada animal e sete velcros por cima de cada uma, respeitando os critérios

de durabilidade, segurança e resistência (Post & Hohmann, 2011). No dia da atividade, cada criança foi convidada a colar a sua fotografia no seu animal preferido respectivo e a justificar, de seguida, a sua escolha. A justificação permitiu às crianças desenvolverem a capacidade de utilizar a linguagem oral, nos diferentes contextos, adequando-a à situação (Silva *et al.*, 2016).

Neste processo, a mestranda sentiu alguma dificuldade em gerir o momento de escolha. Algumas crianças demonstraram maior dificuldade em responder à pergunta “Porque é que esse é o teu animal preferido?”. Assim, a estagiária tentou encontrar um equilíbrio entre auxiliar a criança na resposta e em perceber que a criança não queria responder mais e não forçar, compreendendo a linha ténue que separa esses dois momentos e a importância de respeitarmos os diferentes temperamentos. Desta forma, a mestranda desenvolveu a sua capacidade de manter um equilíbrio entre a estimulação do diálogo e pensamento e as oportunidades dadas à criança de expor as suas ideias (Bertram & Pascal, 2009).

Estando realizadas todas as escolhas, a estudante promoveu uma conversa com o grupo, onde este foi convidado a contar o número de crianças que preferiram cada animal. No fim, conversaram sobre qual tinha sido o animal mais e menos gostado pelo grupo, fomentando assim conhecimentos matemáticos. Assim, a segunda atividade pretendeu desenvolver nas crianças a sua capacidade de comunicação e linguagem, com a justificação; competências de correspondência termo-a-termo, com a contagem final e a autonomia e autoconfiança do grupo (Post & Hohmann, 2011; Silva *et al.*, 2016).

A penúltima etapa deste projeto foi a construção dos animais escolhidos na etapa anterior, com materiais de desperdício e alguns naturais, promovendo a interação com diferentes tipos (Apêndice C4.2.). Esta etapa pretendeu oferecer um papel fundamental aos benefícios dos materiais, dando oportunidade às crianças de dar voz às suas opiniões e ideias. O primeiro passo para o desenvolvimento desta atividade foi a recolha de diferentes materiais. Tendo em conta a variedade de animais possíveis, a mestranda e o seu par pedagógico tentaram encontrar materiais de textura, cores, tamanhos e formas bastante diversos, entre eles: rolos de papel higiénico, garrafas de plástico de diferentes tamanhos, diferentes tecidos, caixas de sapato, fios, botões e diferentes tipos de papéis. Para a decoração, foram utilizadas tintas de diferentes cores e cola branca.

Estando os materiais reunidos, foi iniciada a concretização dos diferentes animais. Esta foi elaborada durante dias diferentes, no sentido de permitir o respeito pelos diferentes ritmos e temperamentos de cada elemento (Post & Hohmann, 2011). Ou seja, as crianças

puderam construir os animais no tempo e no ritmo desejado por elas, bem como, com as cores e materiais escolhidos também por elas. Este processo permitiu-lhes criar relações com os seus pares, existindo entreajuda e cooperação entre todos, bem como, a expressão das suas emoções. Para além disso, o grupo pôde explorar diferentes materiais e técnicas de expressão artística, algo que a estudante observou ser um gosto do grupo (Post & Hohmann, 2011).

Durante a conceção dos animais, a mestranda assumiu dois papéis diferentes. Por um lado, observou e documentou parte do processo de cada criança, podendo perceber, desta forma, a importância do mesmo para respeitar a voz e os direitos das mesmas, enquanto seres competentes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Durante este processo, fotografou e filmou algumas aprendizagens e desenvolvimento de competências realizadas por cada criança, ao longo de toda a construção, tornando visível a relação existente a mesma e o adulto responsável.

Por outro lado, noutros dias, esteve a organizar os materiais e a auxiliar as crianças na construção do seu animal. Desta forma, assumiu o papel fundamental de organizar da melhor forma o ambiente, permitindo que as aprendizagens ocorram, consoante as necessidades do grupo. Enquanto esteve a auxiliar as crianças na construção dos animais, a estagiária teve alguma dificuldade em conseguir um equilíbrio entre a autonomia e a estimulação (Bertram & Pascal, 2009). No entanto, fez por auxiliar cada criança na conceção e construção do animal, estimulando o seu pensamento e atuando na sua zona de desenvolvimento próximo, oferecendo, ao mesmo tempo, a oportunidade a cada uma de escolher o que fazer e demonstrar as suas preferências, respeitando-as (Folque, 2018; Bertram & Pascal, 2009).

Durante a construção dos animais, a mestranda observou que as crianças estavam bem dispostas, relaxadas, motivadas e com uma atividade mental forte, possuindo assim, níveis de bem-estar e envolvimento muito altos (Laevers *et al*, 2005).

A última etapa deste projeto foi o culminar de muitos dias de dedicação e envolvimento por parte de todos os membros educativos, estagiária, par pedagógico, educadora cooperante e assistente operacional, colidindo propositadamente com o último dia do estágio curricular na creche. Neste dia as famílias foram convidadas para visitarem a sala e foi organizada uma pequena exposição (Figura 4) com todos os animais construídos pelas crianças.



Figura 4 - A exposição organizada com todos os animais construídos pelas crianças

Para além dos animais, a mestrande e o seu par pedagógico colocaram uma corda com diferentes fotografias que documentaram todo o processo de construção dos mesmos. Por volta das nove horas, os familiares começaram a chegar à sala com as crianças e foi iniciada a receção, apresentando, de seguida, o vídeo final.

De seguida, os familiares e as crianças foram convidados a visitar a exposição dos animais e as respetivas fotografias. Enquanto decorria a visita, cada criança identificou as fotografias e o seu animal, respetivo, desenvolvendo o sentido de si próprio e criando relações com as suas famílias e dos outros (Post & Hohmann, 2011), contribuindo para o desenvolvimento da identidade individual e pessoal de cada criança (Silva *et al.*, 2016). Esta etapa auxiliou a mestrande a compreender a importância da interação da instituição/educador com a família, para que esta última se sinta enquadrada na vida das suas crianças e participe também na observação, em contexto de sala de atividades. Desta forma, conseguem conhecer características diferentes das crianças, fora do ambiente familiar e entender um contexto tão essencial para o desenvolvimento social e cognitivo de cada uma.

A estagiária conclui esta reflexão sobre a realização e a concretização deste projeto referindo que reteve imensas aprendizagens profissionais do mesmo. Por um lado, desenvolveu as suas competências enquanto organizadora de diferentes materiais que proporcionem experiências e aprendizagens ricas ao grupo de crianças. Por outro lado, conseguiu compreender, na prática, o papel do educador como observador, tornando todas as experiências desenvolvidas pelas crianças visíveis “ao diálogo, interpretação, contestação, e transformação” (Dahlberg, 2016, p.229), no sentido em que tanto as crianças como os familiares podem interpretar as aprendizagens e refletir acerca das mesmas. Por último, esta atividade contribuiu positivamente para o desenvolvimento da imagem de criança,

compreendendo que estas, apesar da tenra idade, são capazes de pensar, construir e criar muito mais do que normalmente pensamos, desde que lhes sejam dadas oportunidades para o fazer, autonomamente e com a confiança oferecida pela presença de um adulto responsável e sensível às suas necessidades e gostos (Fochi, 2018).

### **3.3. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Os primeiros dias na sala de atividades ficaram marcados pela adaptação da estagiária à rotina e à utilização dos instrumentos de pilotagem bastante identitários do MEM, modelo pedagógico utilizado na sala de atividades. As primeiras semanas causaram alguma estranheza e desconforto, no entanto, após o esforço da mesma em compreender todos os aspetos da rotina da pedagogia participativa, a estudante sentiu-se cada vez mais próxima e adepta do modelo, conseguindo antecipar as etapas da rotina e apropriar-se das mesmas.

Na opinião da mestranda, este estágio potenciou na mesma as suas competências de estimulação e autonomização da criança, compreendendo a importância que estas têm no desenvolvimento saudável da mesma (Bertram & Pascal, 2009; Fochi, 2018; Hohmann & Weikart, 2011). No próximo ponto será apresentado um dos projetos desenvolvidos com o grupo heterogéneo de crianças, do estágio curricular realizado na valência da EPE, bem como, a descrição das aprendizagens desenvolvidas.

#### **3.3.1. TRABALHO POR PROJETO “A LETRA M”**

O trabalho por projeto é uma metodologia que coloca a criança como sujeito da sua própria aprendizagem, ajudando-a a experienciar diferentes sensações e experiências, através da ação direta (Gâmbua, 2011). Esta metodologia é utilizada na rotina diária da pedagogia participativa MEM, tendo a mestranda integrado diferentes projetos durante o estágio curricular.

Três semanas depois do início do estágio, a estagiária começou a contactar diretamente com os projetos e a ser coautora dos mesmos, tendo participado em três diferentes. O segundo projeto onde esta esteve envolvida nasceu a partir de um trabalho que estava a ser desenvolvido na sala de atividades, com duas crianças do grupo. Durante um “Mostrar, contar e escrever”, uma criança falou do seu prédio e surgiu a ideia de se construir o prédio e a casa do grupo, onde seriam escritos o nome de cada criança, consoante vivessem numa casa ou num andar de um prédio. Durante a conceção do mesmo a I. reparou que existiam muitos nomes começados pela letra M e afirmou que gostava de descobrir quantos são, estando realizada a *Definição da Problemática* (Vasconcelos *et al.*, 2011). Depois disso, a I. escreveu o nome, no mapa dos projetos e a mestrande questionou o restante grupo, se mais algum elemento gostaria de fazer parte, tendo-se oferecido mais duas crianças.

Ao iniciar o projeto, a I. observou que estava inscrita em três projetos em simultâneo e que por isso, teria de se ausentar de algum. Assim, a I. decidiu abandonar o projeto da letra M. No entanto, juntou-se mais uma criança, estando assim, três elementos responsáveis pelo projeto, a M., o A. e a AD. Iniciando o projeto, a estagiária começou por auxiliar o grupo no preenchimento da ficha de projeto, questionando-as acerca de quantos nomes é que eles pensavam que começavam por M no grupo. Desta forma, as crianças desenvolveram a sua capacidade de raciocínio, pensamento lógico e resolução de problemas (Silva *et al.*, 2016).

Estando realizada a primeira fase, o grupo deu início à fase *Planificação e Desenvolvimento do Trabalho* (Vasconcelos *et al.*, 2011) (Apêndice C5). Assim, a mestrande iniciou uma conversa com o grupo, onde convidou o mesmo a pensar de que forma poderiam descobrir quantos nomes começam por M, traçando assim um plano para a resolução (Vasconcelos *et al.*, 2011). Então, as crianças decidiram que iriam utilizar as placas com o nome de cada elemento da sala, para contar quantos nome existem no grupo começados pela letra M. Para apresentar ao grupo a conclusão a que chegaram, decidiram construir a letra num cartão e colar os nomes respetivos, no mesmo. Desta forma, foi fomentada “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573). Ao discutirem entre todos e tomarem as suas decisões, as crianças desenvolveram as suas competências de linguagem oral, resolução de problemas e convivência democrática, compreendendo e aceitando o ponto de vista de cada elemento (Silva *et al.*, 2016).

Estando todas as tarefas e recursos organizados, o grupo deu início à terceira fase, a *Execução* (Apêndice C5), onde as “crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber” (Vasconcelos *et al.*, 2011, p.16). Assim, as crianças procederam à distribuição de tarefas e iniciaram a concretização do projeto. Durante esta etapa, a mestranda possuiu, maioritariamente, um papel de observadora, tentando, autonomizar o grupo encorajando-os durante o processo (Bertram & Pascal, 2009). Na primeira etapa, os elementos do grupo trouxeram as placas e uma a uma escolheram as corretas. A estagiária observou que, durante esta etapa, a AD, conseguiu escolher uma das placas, no entanto, na segunda escolha, ela não conseguiu. Observando esta dificuldade, a mesma, ao invés de mostrar à criança qual a placa correta, solicitou o apoio de um par mais experiente para o fazer, tendo assim, fomentado a cooperação e a entreajuda (Silva *et al.*, 2016; Hohmann & Weikart, 2011).

Ainda durante a escolha das placas, a M. observou que o seu nome começava por M. e que estaria na lista do projeto. Desta forma, identificou o seu nome, desenvolvendo o sentido de si próprio (Post & Hohmann, 2011) e a consciência fonológica (Silva *et al.*, 2016). Enquanto escolhia, o A. analisou todos os nomes e partilhou com o restante grupo que apenas um deles tinha dois nomes, a MJ. Desta forma, o A. demonstrou a sua competência de consciência fonológica (Silva *et al.*, 2016). Durante a última etapa, na construção do cartão, a M. analisou que estava a ser difícil desenhá-lo (Figura 5), no entanto, foi persistente e conseguiu fazê-lo sem a ajuda material da mestranda, tendo a mesma apenas incentivado e oferecendo confiança à mesma (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, esta etapa do projeto permitiu desenvolver a resiliência, autorregulação, motivação e, principalmente, autoconfiança, sendo denotados altos níveis de bem-estar e envolvimento, do grupo (Laevers *et al.*, 2005).

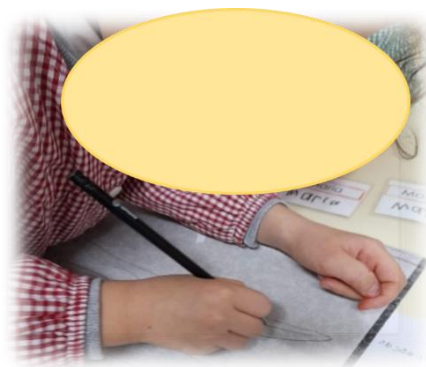


Figura 5 - M. a esforçar-se muito para desenhá-lo no cartão.

A quarta etapa do projeto denomina-se *Divulgação* (Apêndice C5) e foi o momento onde o grupo responsável pelo mesmo, partilhou com os restantes amigos aquilo que descobriu, promovendo a comunicação, a cooperação e a convivência democrática (Silva *et al.*, 2016; Vasconcelos *et al.*, 2011). Na rotina do MEM, no final de cada projeto, o grupo reúne-se para combinar a divulgação e decidir o que vão apresentar e que parte fica a cargo de cada elemento. Assim, prepararam-se para partilhar conhecimento com o grupo e responder a perguntas ou comentários realizados pelos colegas. Assim, o grupo reuniu-se juntamente com a mestranda, para definirem a ordem da apresentação.

No próprio dia, as crianças reuniram-se, no final da manhã, para a apresentação dos diferentes projetos. Assim, o grupo dirigiu-se ao centro da sala, explicando os resultados da sua pesquisa. Durante a apresentação, a D. esqueceu-se do que ia dizer, mas logo a M. a ajudou, dizendo-lhe ao ouvido. A estudante registou este momento de cooperação, refletindo acerca de como a metodologia promove esta competência.

No final da divulgação, os restantes colegas puderam fazer as suas perguntas ou comentários. Surgiram, assim, questões como “Quanto tempo demoraram no projeto?”, ao qual o grupo respondeu “Algum tempo.”, e “Precisaram de ajuda?”, à qual obtiveram como resposta “Sim, da Inês”. Este momento, permitiu ao grupo estimular “a curiosidade (...) pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573). Ao longo da divulgação e das questões colocadas, a estudante constatou níveis de bem-estar e envolvimento elevados, observando o grupo concentrado, relaxado e aberto para a descoberta e para o conhecimento.

A divulgação do projeto não foi apenas realizada na sala de atividades e para o grupo de crianças. A estagiária e o seu par de formação tiveram a oportunidade de participar na reunião de pais, a convite da educadora cooperante. Na primeira parte da mesma, as duas estagiárias apresentaram um vídeo onde divulgaram os projetos e as atividades realizadas ao longo dos três meses de estágio, incluindo o projeto da letra M. Esta experiência foi bastante significativa, dando oportunidade à mestranda de compreender a importância da relação com a família, no sentido de partilhar observações e histórias com a mesma, fazendo com que estas se sintam parte do espaço e da vida da criança (Post & Hohmann, 2011; Comissão Europeia, 2018).

Estando realizada a divulgação, a mestranda reuniu com o grupo no sentido de compreender qual a avaliação que o mesmo fazia de todo o processo. Os três elementos revelaram ter gostado de realizar o projeto e a M. referiu que a parte que mais gostou foi de colar os nomes no cartão. Esta avaliação, embora executada no final, foi sendo realizada ao longo de todo o trabalho, pela estudante com o apoio das opiniões de cada elemento, no sentido de adaptar a sua ação à mesma (Vasconcelos *et al.*, 2011) e foi essencial, para esta compreender a sua importância durante todo o processo. Através desta, deu voz às opiniões e necessidades de cada criança, escutando-as (Rinaldi, 2016).

Durante a realização do projeto, o papel da mestranda foi, não só, de apoiante, planificador, organizadora de materiais, interações e tempo, como também, de documentadora das aprendizagens e experiências vivenciadas pelo grupo, com fotografias, vídeos e registos escritos, utilizados para refletir acerca de todo o projeto e do processo de aprendizagem (Lino, 2013).

Concluída a reflexão acerca do projeto referido, a estagiária salienta que este fomentou na mesma a sua capacidade de observação, de cada criança e do grupo como um todo, permitindo o conhecimento das suas necessidades e preferências (Post & Hohmann, 2011). Para além disso, o grupo fortaleceu competências sociais e pessoais pertinentes para o seu desenvolvimento saudável, enquanto cidadãs, tais como, a convivência democrática, a resolução de problemas, a autoconfiança e a linguagem oral (Silva *et al.*, 2016; Niza, 2013).

O projeto específico da “Letra M”, permitiu a planificação da intervenção educativa “de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas (...) das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5573), promovendo assim o desenvolvimento holístico e integral das crianças (Silva *et al.*, 2016). Para além disso, a metodologia respeita a voz da criança, garantindo que as suas opiniões e necessidades são respeitadas (Oliveira-Formosinho, 2013), através da documentação pedagógica e do conhecimento que se obtém acerca de cada criança. Por último, a estudante compreendeu o seu papel ativo durante a realização dos projetos, apoiando e fomentando as dinâmicas observadas entre o grupo e entre o mesmo e o adulto responsável (Lino, 2013). Assim e refletindo acerca das potencialidades desta metodologia, esta pretende incluí-la na

sua atuação enquanto futura educadora, na procura de garantir que as crianças crescem livres e respeitadas, enquanto seres-humanos e cidadãos.

## REFLEXÃO FINAL

*“Não se pode falar em Educação sem amor!”*

Paulo Freire

Finalizado este caminho, a mestranda gostaria de refletir acerca dos aspetos menos positivos, das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas ao longo de todo este longo e produtivo percurso.

Relativamente aos constrangimentos sentidos, a estagiária gostaria de salientar o facto de o estágio realizado na valência da creche ter sido durante o período da pandemia Covid-19 e, conseqüentemente, ter impedido algumas aprendizagens e interações, nomeadamente com as famílias e com a restante comunidade educativa. Para além disso, em ambos os estágios curriculares, esta não pôde observar os momentos de acolhimento, fulcrais para a criação de um vínculo entre o adulto responsável e cada criança. Através deste, a criança desenvolve a sua autonomia e confiança no mundo que a rodeia. Ainda assim, a mestranda considera ter desenvolvido uma relação bastante positiva e sensível com ambos os grupos de crianças. Por último, o estágio curricular não permitiu o acompanhamento por parte das estagiárias de um ano letivo completo, fazendo com que estas perdessem diversos momentos, passados nos restantes meses.

No entanto, os dois estágios curriculares permitiram o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, competências, conhecimentos e valores, não só a nível profissional, como também a nível pessoal.

No que diz respeito ao nível pessoal, a mestranda desenvolveu: a sua *resiliência*, na tentativa de ultrapassar os diferentes momentos menos positivos que atravessou durante as duas práticas supervisionadas; a *autoconfiança*, desenvolvida a cada dia e a cada instante passado com as crianças e com os restantes membros da comunidade educativa; a *responsabilidade*, necessária e tão importante quando se desenvolve projetos e atividades e se cuida de crianças e a *criatividade* e a *empatia*, ambas desenvolvidas na interação com os grupos e inspiradas na forma como estes se comportam e lidam com as situações do dia-a-dia.

Relativamente ao nível profissional, a mestranda considera que o mestrado em EPE lhe permitiu o aprofundamento dos conhecimentos acerca dos modelos pedagógicos abordados durante a LEB. Estes modelos e os seus conteúdos tornaram-se fundamentais para que esta conseguisse justificar a sua prática e melhorá-la a cada dia. O facto de a estagiária ter realizada os seus estágios numa Instituição Privada da Segurança Social e numa escola pública, respetivamente, ofereceu oportunidade à mesma de perceber as diferenças entre as mesmas, bem como, as suas características.

Tal como referido no capítulo II, ao longo dos dois estágios curriculares foi utilizada pela estagiária a metodologia de IA, com as etapas de observação, planificação, ação e reflexão, fundamentais para que a mesma conseguisse conhecer a sua prática, pensar acerca dela e melhorá-la. O processo contínuo da observação auxiliou-a a compreender e a conhecer os seus dois grupos, bem como, as interações entre as crianças, as propostas realizadas e os episódios mais significativos, utilizando, para isto, grelhas de observação direta e indiretas.

Para além disto, durante a realização das propostas e no dia-a-dia, a estagiária preocupou-se em registar de diferentes formas, tanto escrito, como fotografias e vídeos. Estes registos auxiliaram-na a compreender a importância de salvaguardar os direitos e a privacidade da criança e de estes possuírem um contexto e uma interpretação, oferecendo, desta forma, significado às aprendizagens e experiências de cada uma (Cardona *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2016). Assim, finalizada cada semana, a estudante utilizava esses registos, para interpretar e refletir acerca dos mesmos, compreendendo a sua importância para melhorar a prática. Esta reflexão era realizada com o apoio do seu par pedagógico, das educadoras cooperantes e dos assistentes técnicos, tendo sido estes fundamentais durante este processo. Assim, os processos da documentação pedagógica foram relevantes, no sentido de a mestranda compreender as crianças e a melhor forma de as auxiliar no seu processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, apoiou a comunicação realizada entre todos os membros da comunidade educativa, bem como, a reflexão sobre e para a prática (Cardona *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2016).

Neste sentido, a mestranda gostaria de ressaltar a importância do apoio e das interações realizadas entre a mesma, o seu par pedagógico, as educadoras cooperantes e restantes educadoras das instituições e assistentes técnicos. Estas relações positivas e equilibradas fomentaram a autoconfiança e o bem-estar da mestranda, permitindo que esta

se sentisse confortável nas instituições. A partilha de dificuldades e problemas, especialmente com as educadoras cooperantes, fez com que aperfeiçoasse a sua prática educativa e recolhesse estratégias para o conseguir. As reuniões finais onde participavam as estagiárias, a educadora cooperante e a supervisora, contribuíram também para estas reconhecerem as suas aprendizagens e avaliarem-nas. De cada reunião surgiu uma grelha de avaliação (Apêndice D) onde se pôde compreender a evolução construída durante os dois estágios, bem como, de um estágio para o outro.

Relativamente às interações educativas entre o adulto e cada criança, a mestranda compreendeu o seu papel neste processo, devendo, para isso, respeitar cada uma, bem como, as suas necessidades e preferências (Post & Hohmann, 2011). Os dois estágios curriculares ofereceram ferramentas distintas à mestranda, na interação adulto-criança. Na valência da creche, esta compreendeu a importância do contacto físico e da gestão emocional necessária por parte do adulto responsável nos momentos de “explosão emocional” mais vulgarmente denominados de “birras”. Durante a prática com crianças entre os dois e os três anos, a estudante aprendeu a geri-los e a encontrar as estratégias ideais para o fazer, tais como, oferecer opções de escolha ou antecipar as ações e etapas da rotina, desenvolvendo a autorregulação e a autonomia das mesmas (Post & Hohmann, 2011). O momento dos cuidados corporais e das refeições, na valência da creche, revelou-se, como referido no capítulo III do presente relatório, fundamental para a aprendizagem da estagiária, no sentido de compreender a importância do contacto físico, do respeito e do carinho pelas necessidades e pelas idiosincrasias de cada criança, para o desenvolvimento da confiança da mesma sendo, para isto, a observação detalhada do grupo essencial.

Relativamente ao estágio realizado na EPE, com crianças entre os três e os cinco anos, este foi importante na aprendizagem a gerir o melhor equilíbrio entre autonomia e a ajuda oferecida a cada criança nos diferentes momentos do dia-a-dia. Neste sentido, a mestranda desenvolveu a sua capacidade de oferecer oportunidade a cada uma de realizar as tarefas sozinha, estando lá para o caso de necessitarem de algum apoio, atuando para isto na ZDP de cada uma (Folque, 2018). Este apoio foi também visível durante as conversas e as interações criança-criança. A rotina do MEM era preenchida com diversas etapas onde cada criança era livre de expressar as suas opiniões e novidades, como, na planificação em conselho e nas comunicações. Nestes, o papel do educador era, tal como refere Folque (2018), de orientar a

conversa e as discussões, promovendo-a e equilibrando-a. Neste sentido, a mestranda desenvolveu as suas capacidades de conseguir uma coerência entre a estimulação e a autonomia, estimulando o diálogo, a atividade e o pensamento de cada criança, ao mesmo tempo que encorajava a mesma a dar as suas ideias e respeitava as suas opiniões (Bertram & Pascal, 2009).

No que concerne à interação com as famílias, embora a mestranda não tenha conseguido fomentá-la da melhor forma no estágio curricular realizado em creche, também devido à pandemia, o estágio da EPE auxiliou-a a compreender a importância de a instituição educativa se interligar com as famílias e de as incluir no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Desta forma, o educador deve encontrar formas de integrar todas as crianças e todas as famílias nas propostas do dia-a-dia, comunicando diariamente acerca dos acontecimentos mais importante do dia, e vice-versa (Silva *et al.*, 2016). Sobre isto, a estagiária gostaria de ressaltar a sua participação, juntamente com o seu par pedagógico, na reunião de pais de final do semestre. Esta ofereceu-lhe oportunidade de apresentar todo o trabalho e todas as propostas desenvolvidas ao longo dos meses de estágio, fazendo com que as famílias conhecessem as aprendizagens realizadas pelas crianças. Para além disso, no final da reunião a mestranda teve a oportunidade de conversar com cada família, conhecê-los e partilhar experiências e emoções.

Por último e relativamente à interação com o exterior e com a comunidade esteve sempre presente, especialmente na valência da EPE, tendo sido outra aprendizagem crucial para o desenvolvimento da estagiária enquanto futura educadora. Assim, através desta compreendeu a importância desta interação para a promoção da consciência de si, dos seus papéis sociais e das relações com os outros. Para além disso, através do contacto com a comunidade envolvente, as crianças conhecem os seus contextos, desenvolvendo assim o seu sentimento de pertença a uma comunidade, a uma cidade e a um país (Silva *et al.*, 2016; Niza, 2013). Ao longo destes diferentes momentos, a mestranda desenvolveu as suas competências de observadora e de promotora de diferentes capacidades, estimulando a atividade e o pensamento do seu grupo. Para além disso, e através das observações, a estagiária pôde adaptar a sua prática e auxiliar cada criança a alcançar diferentes objetivos e competências (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente às atividades e projetos a mestranda ressalva a utilização da metodologia de TP, em ambas as valências. No caso da prática em creche, esta foi utilizada no projeto “Os nossos animais preferidos!”, como referido no capítulo III, e foi uma oportunidade de observar as crianças a escolherem e justificarem a escolha dos seus animais e criarem-nos, autonomamente, com materiais reutilizados, desenvolvendo as suas capacidades de expressão de emoções, preferências e ideias. Este projeto e a sua realização promoveram na estagiária a capacidade de planificar e preparar propostas onde as crianças se possam expressar e, ao mesmo tempo, preparar e organizar materiais pedagogicamente ricos e que promovam diferentes sensações e aprendizagens.

No caso da EPE, também referida no capítulo III, a metodologia do TP fazia parte da rotina da sala, tornando-se bastante familiar na vida da mestranda, onde aprendeu a oferecer oportunidades às crianças de se expressarem autonomamente, respeitando sempre as opiniões dos seus pares. Neste sentido, esta teve oportunidade de conhecer a metodologia, as suas etapas e de participar na concretização das mesmas.

A maior aprendizagem realizada pela estudante foi, sem dúvida, na EPE. O facto de a educadora cooperante utilizar o MEM na sua prática educativa, trouxe alguma surpresa, estranheza e angústia, nos primeiros dias, sendo um modelo diferente do habitualmente utilizado em escolas públicas. No entanto, depois dos primeiros dias, a mestranda acabou a tornar-se incrivelmente adepta do modelo e reconheceu os seus pontos fortes na formação das crianças, preocupando-se com competências como o pensamento crítico, a cooperação entre grupo, a autonomia, a autoconfiança, autorreflexão, autorregulação e respeito. Os instrumentos de pilotagem, utilizados pelo MEM e tão importantes na sua realização, auxiliaram-na a compreender os seus benefícios para o grupo. Esta gostaria de salientar dois, o mapa de atividades e o diário de grupo. A maior aprendizagem retirada pela mesma foi a utilização do diário pelo grupo, na resolução de conflitos entre pares. Neste sentido, as crianças já regulavam os seus próprios comportamentos. O MEM tornou-se assim um excelente modelo pedagógico, do qual a mestranda pretende retirar os melhores ensinamentos, rotinas e instrumentos de pilotagem para a sua prática pedagógica futura.

Concluindo esta reflexão, a estagiária gostaria de salientar que todas estas aprendizagens a tornaram numa futura educadora de infância preocupada com o respeito total pela criança e pela sua imagem de ser competente, motivado e com aprendizagens e

preferências prévias que devem ser tidas em conta no seu processo. Para além disso, os dois estágios curriculares fizeram com que a mesma entendesse a importância da sua futura profissão, na formação cognitiva e social de cidadãos com pensamento crítico, criatividade, segurança e autonomia. Acima de tudo, compreendeu a importância de, na EI, se fazer tudo com amor e em prol do nosso grupo de crianças, trabalhando todos os dias para que estas sejam felizes, amadas e respeitadas, tal como a mestrande se sente nesta profissão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996a). Ser Professor Reflexivo. In Alarcão, I. (Ed.), *Formação Reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (1.ª Ed, pp. 171-189). Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (Ed.), *Formação Reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (1.ª Ed, pp. 9-40). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2018). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. In Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ª Ed, pp. 139-160). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (1.ª Ed, pp. 29-74). Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Bicklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação* (1.ª Ed). Porto Editora.
- Caetano, A. P. (2019). *Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão*. Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa. Estreia Diálogos.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Chistolini, S. (2022). *Pedagogia Social e Educação Ambiental. Pensamento e ação na educação da escola contemporânea; "Asilo nel Bosco", Jardim-Escola João de Deus, outdoor Education*. UNESCO.
- Clements, R. (2004). *An Investigation of the Status of Outdoor Play*. Contemporary Issues in Early Childhood, Volume 5, Number 1, 2004.
- Comissão Europeia (2018). *Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância*. Direção Geral da Educação.
- Dalhberg, G. (2016). Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (Eds.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 229-234). Artmed.
- Edwards, C. (1999). Parceiro, promotor do crescimento e guia: os papéis dos professores de Reggio em ação. In. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 145-158). Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classe - Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ªed). Porto Editora.
- Fochi, P. S. (2018). Pikler-Lóczy: A construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ª Ed, pp. 181-195). Porto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. In Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ª Ed, pp. 113-138). Porto Editora.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ªEd). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Fonseca, O. H. K. (2012). *Investigação-Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente*. Revista ONIS Ciência, 1(2), 16-31.
- Formosinho, J. (2018). Prefácio - A Educação em Creche: O Desafio das Pedagogias com Nome. In Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ª Ed, pp. 7-28). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4.ª Ed, pp. 9-24). Porto Editora.
- Gâmbua, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In Oliveira-Formosinho, J., Gâmbua, R. (Eds.), *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-82). Porto Editora.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 145-158). Artmed.
- Godinho, J. C., Brito, M. J. (2010). *As artes no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Goldschmied, E., Jackson, S. (2008). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche* (2.ª Ed). Artmed.
- Gómez G. R., Flores, J.G.; Jiménez, E. G. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa* (2.ª Ed). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª Ed). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Kessel, V. M. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings: a Processoriented Self-evaluation Instrument*. Research Centre for Experiential Education Leuven University.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª Ed, pp. 109-140). Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos., Pinho, R., Neves, I., Pinheiro, A. (2007). *O educador como prático reflexivo*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. n<sup>o</sup> 6 (p.129-142)
- Moita, M. C. (2013). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância* (1.ª Ed). APEI.
- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., Vilhena, G. (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI.
- Mindful Schools*. (2010-2022). Acedido em fevereiro, 2023. <https://www.mindfulschools.org/>.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4.ª Ed, pp. 141-159). Porto Editora.
- Nunes, S. (2018). *Prática de Mindfulness na educação pré-escolar* [Relatório Final, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24105/1/Sara%20Nunes%20%20ESE.pdf>

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular HighScope no Âmbito de Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª Ed, pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª ed, pp. 25-60). Porto Editora.

Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. Em Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (1.ª Ed, pp.166-217). Porto Editora.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.ª Ed). AMGH editora.

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

Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (Ed.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 25-41). Edições Pedagogo.

Rinaldi, C. (2016). A pedagogia de escuta: a perspetiva da escuta de Reggio Emilia. In Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (Eds.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 235-248). Artmed.

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

Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In Pereira, M. T. J. S. (Ed.), *Infância, Família e Comunidade* (pp. 17-35). Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2009). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Stenhouse, L. (1999). *La investigación como base de la insenanza* (3.ª Ed). Morata.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S. (2011). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## DOCUMENTOS LEGAIS UTILIZADOS

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/ 2001 - I Série - A. Ministério da Educação e Ciência. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei nº41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2012, Série I. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensino Básico e Secundário.

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

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

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

Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 79/2014, de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro. Diário da República n.º 242/2012, Série I. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.

Projeto Pedagógico da Instituição do contexto de Creche (2021-2022).

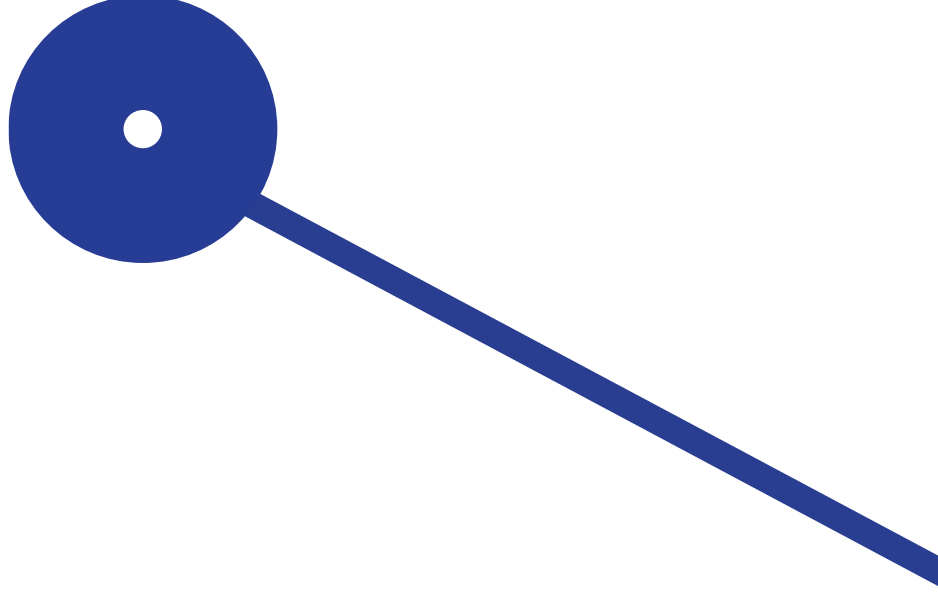
Projeto Pedagógico da Instituição do contexto do Pré-escolar (2021-2025).

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO  
Educação Pré-Escolar



**Relatório de Estágio**  
Maria Inês Reis Santos