

---

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

M


---

MESTRADO  
EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

# Relatório de Estágio

Ana Patrícia Rodrigues da Silva Soares

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Patrícia Rodrigues da Silva Soares

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Professora Doutora Sara de Barros Araújo

Coorientação: Professora Mestre Susana Esteves

Porto, Julho de 2023

## RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio (RE) apresenta as competências e os conhecimentos que a mestranda construiu ao longo do seu percurso de aprendizagem profissional, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, nos contextos educativos de Creche e Educação Pré-Escolar (EPE) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, nomeadamente numa sala entre os 12 e os 24 meses e numa sala de crianças com três anos. O documento analisa aspetos legais e teóricos que apoiaram e nortearam a ação da formanda e estiveram presentes em toda a ação pedagógica. Ao longo do relatório, encontram-se explanados os processos educativos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, inerentes à metodologia de investigação-ação. São, ainda, descritas e analisadas as ações pedagógicas desenvolvidas pela mestranda que definiram o seu perfil enquanto futura educadora e apresentadas sucessivas reflexões que permitiram a construção de uma atitude profissional cada vez mais crítica e investigativa.

Deste modo, o RE evidencia não só as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, como também os aspetos que mais contribuíram para o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda. A criança surgiu como centro da ação educativa e como um agente ativo no seu desenvolvimento.

Por fim, a mestranda acredita que formou uma base sustentável para o seu futuro desempenho profissional e pretende continuar a adotar uma postura reflexiva e autocrítica.

**Palavras-chave:** Prática Educativa Supervisionada; Aprendizagem; Autorreflexão;

## **ABSTRACT**

This Internship Report presents the skills and knowledge that the master's student acquired throughout her professional career, within the scope of Supervised Educational Practice, in the educational contexts of nursery and pre-school education of the Master's in Pre-School Education, namely in a classroom between 12 and 24 months and in a room for three-year-olds. The document analyzes legal and theoretical aspects that supported and guided the trainee's action and were present throughout the pedagogical action. Throughout the report, the educational processes of observation, planning, action, reflection and evaluation, inherent to the action-research methodology, are explained. The pedagogical actions developed by the master's student that defined her profile as a future educator are also described and analyzed, and successive reflections are presented that allowed the construction of an increasingly critical and investigative professional attitude. In this way, the RE highlights not only the learning developed by the children, but also the aspects that most contributed to the development of the master's student's professional skills. The child emerged as the center of the educational action and as an active agent in its development.

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Learning; Self-reflection

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – L.,S., L.Cr. e L.C. exploram os materiais.

Figura 2 – L. explora as flores.

Figura 3 – Be. rega a horta.

Figura 4 – D. explora a neve artificial.

Figura 5 – M.C. mostra o seu trabalho aos colegas.

Figura 6 – D.Az. e P. trabalham em equipa.

## ÍNDICE DE APÊNDICES

A. Fotografias	
A1- Contexto Educativo de Creche	98
A2- Contexto Educativo de EPE	106
B. Planificações Semanais	
B1- Planificações Semanais em Creche	
B1.1 – Planificação Semanal de 18 a 22 de abril	114
B1.2 – Planificação Semanal de 25 a 29 de abril	118
B1.3 – Planificação Semanal de 2 a 6 de maio	121
B1.4 – Planificação Semanal de 9 a 13 de maio	125
B1.5 – Planificação Semanal de 16 a 20 de maio	127
B1.6 – Planificação Semanal de 29 de maio a 3 de junho	130
B2- Planificações Semanais em Educação Pré-Escolar	
B2.1 – Planificação Semanal de 7 a 11 novembro	132
B2.2 – Planificação Semanal de 14 a 18 novembro	136
B2.3 – Planificação Semanal de 21 a 25 de novembro	139
B2.4 – Planificação Semanal de 28 de novembro a 2 de dezembro	144
B2.5 – Planificação Semanal de 5 a 9 de dezembro	148
B2.6 – Planificação Semanal de 12 a 16 de dezembro	153
B2.7 – Planificação Semanal de 3 a 5 de janeiro	158
B2.8 – Planificação Semanal de 9 a 13 de janeiro	164
B2.10 – Planificação Semanal de 16 a 20 de janeiro	

## ÍNDICE DE ANEXOS

A. Avaliação Sobre os Processos de Aprendizagem Profissional na Prática Educativa Supervisionada	
A1 – Grelha de Avaliação em Creche	170
A2 – Grelha de Avaliação em Educação Pré-Escolar	172
B. Narrativas Reflexivas	
B1 – Narrativas Reflexivas em Creche	
B1.1 – O meu papel na gestão de conflitos	173
B1.2 – Cesto dos Tesouros	175
B1.3 – Como estabelecer limites?	179
B2 – Narrativas Reflexivas em Educação Pré-Escolar	
B2.1 – Como promover a interação e cooperação entre pares?	181
B2.2 – A importância do espaço exterior	184

## **LISTA DE ABREVIATURAS/ACRÓNIMOS/SIGLAS**

DL- Decreto-Lei

EPE- Educação Pré-Escolar

IA- Investigação-Ação

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

ME- Ministério de Educação

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

RE- Relatório de Estágio

UC- Unidade Curricular



# ÍNDICE

<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>24</u>
<u>CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO .....</u>	<u>25</u>
<u>1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL.....</u>	<u>25</u>
<u>1.2. O PAPEL DO EDUCADOR.....</u>	<u>27</u>
<u>1.2.1 Observar, planejar, agir e avaliar.....</u>	<u>28</u>
<u>1.2.2. A importância do ambiente educativo .....</u>	<u>30</u>
<u>1.2.3. A importância da rotina diária.....</u>	<u>32</u>
<u>1.3. A IMAGEM DA CRIANÇA .....</u>	<u>34</u>
<u>1.3.1. A influência da pedagogia de Emmi Pikler na Educação em Creche .....</u>	<u>37</u>
<u>1.3.2. A influência da pedagogia de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson na Educação em Creche .....</u>	<u>39</u>
<u>1.4. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO .....</u>	<u>40</u>
<u>2.1. CONTEXTO DE CRECHE .....</u>	<u>45</u>
<u>2.1.1. Caracterização da instituição.....</u>	<u>45</u>
<u>2.1.2. Caracterização do espaço e do tempo pedagógico .....</u>	<u>47</u>
<u>2.1.3. Caracterização do grupo.....</u>	<u>48</u>
<u>2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....</u>	<u>49</u>
<u>2.2.1. Caracterização da instituição.....</u>	<u>49</u>
<u>2.2.2. Caracterização do espaço e do tempo pedagógico .....</u>	<u>51</u>
<u>2.2.2. Caracterização do grupo .....</u>	<u>53</u>
<u>2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</u>	<u>55</u>
<u>3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS ..</u>	<u>59</u>
<u>3.1. CONTEXTO DE CRECHE .....</u>	<u>61</u>
<u>3.1.1. Cesto dos Tesouros.....</u>	<u>61</u>
<u>3.1.2. Animais em 3D .....</u>	<u>65</u>
<u>3.1.3. HORTA PEDAGÓGICA.....</u>	<u>69</u>
<u>3.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....</u>	<u>71</u>
<u>3.2.1. Neve artificial.....</u>	<u>71</u>
<u>3.2.2. O PROJETO “A TARTARUGA E O OURIÇO” .....</u>	<u>75</u>

REFLEXÃO.....	83
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	85

## INTRODUÇÃO

No âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) I e II, do MEPE, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, foi proposta à mestranda a elaboração de um Relatório de Estágio (RE), cuja finalidade, tal como é referido no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, é a habilitação profissional para as valências de Creche e de Educação Pré-Escolar (EPE).

Desta forma, o presente relatório descreve e reflete o percurso de aprendizagem profissional da mestranda durante as experiências de estágio que permitiram observar, planejar e planificar. Neste sentido, possibilitou a aquisição de competências essenciais ao desenvolvimento do seu perfil profissional, incitando a mestranda a adotar uma postura questionadora e crítica com base na mobilização de conhecimentos teóricos e pedagógicos para a concretização de uma prática educativa de qualidade, tendo sempre em conta a imagem da criança como um ser competente e participativo, considerando a promoção do bem-estar, do desenvolvimento e da aprendizagem da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Decreto-Lei, n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

O RE encontra-se dividido em três capítulos indissociáveis. O primeiro centra-se em documentos legais e modelos curriculares e pedagógicos que apoiaram a ação educativa da formanda no decorrer das PES e que, por sua vez, serviram de base para a prática nos contextos de estágios, evidenciando o papel do educador e a imagem da criança na educação de infância. O segundo apresenta uma caracterização dos dois contextos educativos experienciados, analisando aspetos como a organização da instituição educativa, do grupo de crianças e da sala de atividades, do espaço e do tempo, seguindo-se, ainda no mesmo capítulo, a descrição da metodologia utilizada que se situa numa linha de atuação da metodologia de Investigação-Ação (IA), uma metodologia reflexiva assente na melhoria das práticas dos educadores de infância. Já o terceiro capítulo reúne as ações pedagógicas levadas a cabo pela mestranda em ambas as valências, onde são descritas algumas atividades e situações, que marcaram significativamente o processo formativo, promovendo uma análise reflexiva. Por último, o RE contempla uma reflexão final que sintetiza o processo de aprendizagem

profissional e pessoal da mestranda. No final do documento são apresentadas as referências bibliográficas, os apêndices, os anexos e as narrativas reflexivas individuais da formanda.

## CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

### 1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Em Portugal, existem vários contextos educativos que asseguram os cuidados e a educação de crianças antes de iniciarem a escolaridade obrigatória. De acordo com a Lei Quadro da EPE, Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro de 1997, a EPE

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Capítulo II, Artigo 2º).

Segundo a Recomendação nº3/2011, de 21 de abril, “o Ministério da Educação (ME) deve considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos” (p.18026), encarando, assim, a creche como uma instituição educativa, o que na atual Leis de Bases do Sistema Educativo não está contemplado. Segundo o Ministério da Solidariedade e Segurança Social, Portaria n.º 262 de 31 de agosto de 2011, a valência de Creche contempla as crianças entre os zero e os três anos de idade e assume um papel determinante e “vocado para o apoio à família e à criança” (Artigo 3º, p. 4338).

Para Alarcão (2009), a falta de apoio, nesta faixa etária, por parte do Estado deve-se ao facto do sistema educativo português garantir que a responsabilidade de educar a criança nos seus três primeiros anos de vida deve ser exclusivamente da família. Contudo, hoje sabemos que o apoio somente da família não é suficiente. É necessário encarar a educação dos zero aos três anos com uma visão de complemento com a creche em colaboração com as famílias.

O adulto desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento global da criança, com um objetivo e uma intencionalidade educativa, destacando-se deste modo, o cuidado e o atendimento individualizado, uma vez que a criança possui características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento e aos seus processos de crescimento (Oliveira-Formosinho, 2002). Ademais, num contexto exterior ao da família, a creche oferece as primeiras experiências da criança preparando-a para as etapas seguintes da sua vida (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

As OCEPE apresentam fundamentos e princípios orientadores para toda a educação de infância. De acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, considera-se que a educação em creche “é um direito da criança” (Silva et. al., 2016, p.5), reconhecido também na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019).

A importância da formação contínua encontra-se consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, no qual evidencia o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e o perfil específico do desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) que clarificam as competências que regulam o processo de formação inicial. O mesmo documento referencia a ação educativa do educador de infância na valência de creche:

Estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para o pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Na EPE foi desenvolvido um documento oficial, no sentido de apoiar a construção do currículo, as OCEPE que se apresenta como um forte instrumento de apoio às práticas educativas dos educadores de infância. Este documento tem como objetivo sustentar a gestão

do currículo do jardim de infância e contribuir para uma educação de qualidade (Vasconcelos, 2009). Estas orientações baseiam-se nos princípios gerais e objetivos pedagógicos definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

Por outro lado, não havendo um documento regulador da valência em Creche, surgiu a necessidade de recorrer a metodologias preconizadas por Modelos Pedagógicos, que “apelam a uma pedagogia baseada na equidade que atende a todas as diferenças em presenças, cumprindo os direitos de todas e cada uma das crianças a uma aprendizagem de qualidade” (Formosinho, 2018, p.23). A mestrada orientou-se, nomeadamente, pelo modelo *HighScope* que reconhece a criança como um pilar da educação de infância e um ser ativo capaz de construir o conhecimento do mundo, e por linhas orientadoras denominadas *experiências-chaves*. Com base na observação, estes indicadores demonstram o que as crianças são capazes de fazer e quais as “competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2011, p. 36).

É notório uma grande evolução na educação de infância e isso surgiu da emergência de necessidades e exigências de uma educação de qualidade capaz de responder aos interesses das crianças, possibilitando-lhes aprendizagens significativas e integradas.

## **1.2. O PAPEL DO EDUCADOR**

A ação profissional do educador abrange um conjunto de práticas articuladas, assumidas intencionalmente pelo próprio, devendo as diferentes áreas de conteúdo ser abordadas de forma globalizante, mobilizando diversos modos do saber. Como afirma Zabalza, “a determinação das finalidades ou objetivos da educação, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática (Antoni, 1998, p.29). Consequentemente, o educador necessita de refletir sobre os sentidos das suas práticas pedagógicas

Desta forma, torna-se fundamental compreender qual o papel do educador no desenvolvimento das crianças. Como exposto anteriormente, a mestranda inspirou-se nos Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche, nos Modelos Curriculares para a Educação de Infância uma vez que estes “configuram um sistema educacional compreensivo que se

carateriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria, a ética e a prática”, na Legislação homologada na Direção Geral da Educação e no documento das OCEPE (Formosinho, 2018, p.24).

Assim, baseando-se numa prática sólida e construtivista, ao adulto cabe desenvolver o currículo, planificando de forma flexível, atendendo aos dados recolhidos na observação, na avaliação e às propostas das crianças, com o intuito de construir aprendizagens, numa visão integrada da teoria e da prática (Decreto-Lei, nº 241/2001; Silva et. al., 2016).

Laevers (2005) assegura que o educador deve estar constantemente orientado para a estimulação de dois tipos de dinâmicas. A primeira centra-se no entendimento da criança ao nível emocional e a segunda procura alargar os seus horizontes proporcionando-lhe meios capazes de satisfazer a sua curiosidade natural. A concretização destes princípios educativos no dia-a-dia da creche e do jardim de infância exige que um profissional prepare cuidadosamente todo o contexto, vocacionado a cada criança, ao grupo e à fase de desenvolvimento em que se encontra e que reflita sobre a sua prática com todos os membros da equipa educativa, assumindo sempre uma colaboração com as crianças. Como salienta Gabriela Portugal (2011) “as crianças dependem de adultos atentos e capazes de criar um ambiente de exploração convidativo e seguro, a partir do qual podem descobrir, aprender e criar ativamente” (s.p.), uma vez que o aprender da criança é “situado, contextual, cultural, experiencial, interativo, comunicativo, reflexivo. Desafia, assim, a identidade de uma práxis que precisa de ser responsiva ao ator principal da aprendizagem – a criança” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.32).

### 1.2.1 OBSERVAR, PLANEAR, AGIR E AVALIAR

A observação da criança é uma componente da abordagem *HighScope* e constitui-se uma parte fundamental para o trajeto da prática, sendo “a primeira fonte curricular para a planificação da equipa docente” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.77). O educador deve observar o meio e as crianças que nele estão inseridas a fim de recolher informações registadas no dia-a-dia do jardim de infância. Observar as suas reações, movimentos, como e o que falam,

constitui uma estratégia imprescindível pois “cada criança é única, e um aprendente competente e ativo cuja potencial deve ser apoiado” (Silva, 2008, p.8). Isto implica que o adulto observe a “criança-em-ação”, criança essa que se situa em vários contextos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Ademais, as conversas regulares com os pais e as informações recolhidas através do contacto com as famílias ajudam também os educadores a estarem melhor informados acerca das necessidades da criança. Estes agentes contribuem de forma significativa para o alcance de objetivos comuns, uma vez que “são os parceiros mais importantes e a sua participação é fundamental” (Silva, 2018, p.9).

A perspetiva da Pedagogia-em-Participação considera a documentação pedagógica um meio de compreender e atribuir significado ao que acontece no jardim de infância. Coloca este procedimento “no centro do processo de aprendizagem. Documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la” e orienta o saber-fazer pedagógico (Azevedo, 2009 as cited in Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim, contribui para que a criança tome consciência do que aprendeu e absorveu.

Consequentemente, a observação e o registo diário possibilitaram ao adulto planear propostas, questionar, refletir e garantir que “forme uma imagem completa e equilibrada da criança”, sendo os interesses e o desenvolvimento da criança centrais nesta planificação (Almeida, 2005, p.23). Para tal, é necessário proporcionar um ambiente culturalmente rico e estimulante para que as crianças sejam capazes de descobrir e experimentar, promovendo atividades significativas e diversificadas (Silva et. al., 2016).

Tal como Post e Hohmann recordam, uma outra fonte curricular, as experiências-chaves que, de forma a apoiar a atividade educacional da criança, surgem como um importante alicerce no percurso de aprendizagens e auxiliam o adulto a compreender o desenvolvimento delas, interpretando o seu comportamento, a planificar atividades e a organizar ou reorganizar os espaços selecionando os materiais adequados (2011).

Face a todo o exposto, a análise de todo o contexto implica a reflexão sobre o espaço, o tempo e o grupo. O questionamento surge, assim, como um orientador da avaliação: o educador questiona-se sobre os conhecimentos presentes das crianças, se o planeado

correspondeu ao objetivo, o que pode ser melhorado e trabalhado. De acordo com esta perspectiva, considera-se a avaliação “como uma forma de conhecimento direcionada para a ação” um pilar do desenvolvimento do currículo, que assume um caráter contínuo e interpretativo e, acima de tudo, que valoriza a criança (Silva et. al., 2016, p.16). A partir desta etapa, o educador consegue perceber qual o caminho que deve seguir e inicia-se um novo ciclo de Observação, do Registo-Planeamento, e da Avaliação/Reflexão.

### 1.2.2. A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE EDUCATIVO

A organização do espaço da sala de atividade reflete-se nas intenções do educador e do grupo, sendo indispensável que o profissional planeie e atribua significado a este espaço, questionando-se sobre a organização e as finalidades. Seguindo uma orientação construtivista, a sala deve ser atraente para a criança e organizada em diferentes áreas de desenvolvimento bem definidas, a fim de encorajar diferentes tipos de atividades, acolher múltiplas relações e interações e potencializar aprendizagens plurais (Oliveira-Formosinho, 2013).

Segundo a abordagem *HighScope*, os autores Hohmann e Weikart (2007) referem que “num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada”. Na valência de creche assenta a mesma perspectiva, sendo que o ambiente precisa de representar ordem e flexibilidade de forma a dar resposta aos interesses de todas as crianças. Assim, o educador ajuda-as “a ganhar a sensação de controlo sobre o mundo imediato” (p.161). Como Emmi Pikler alude, pensar e organizar os espaços, os materiais e o tempo “é um tipo de intervenção do professor que contribui para construir um ambiente favorável para que as crianças vivam diversas experiências sem se reduzirem a previsões já estabelecidas antecipadamente” (Fochi, 2018, p.187). Esta ideia identifica-se com a defendida por Malaguzzi, declarando que a qualidade do ambiente educativo pode tornar o profissional num segundo educador (Oliveira-Formosinho, 2018, p.32).

Na mesma linha de raciocínio, um aspeto crucial no desenvolvimento da criança atende a duas dimensões, o bem-estar emocional e o envolvimento delas nas experiências pedagógicas, sendo que estes indicadores se relacionam com o ambiente educativo presente na sala de atividades (Laevers, 2005). Assim, estes dois níveis tornam-se pontos de referências para os profissionais que objetivam melhorar a qualidade do seu trabalho. Neste sentido, por um lado é evidente a importância da relação adulto-criança, caracterizada por uma relação de confiança, segurança e conforto, no qual o educador deve garantir a proximidade física. Por outro lado, deve existir uma grande variedade de escolhas em termos de experiências e materiais que estimulem os seus interesses e curiosidades pois é isso “que vai determinar se elas (as crianças) permanecem motivadas ou se aborrecem”, demonstrado através de sinais como prazer, relaxamento, concentração e empenhamento (Almeida, 2005, p.14). Emmi Pikler acredita que a criança tem curiosidade e interesse nas atividades, quando existem materiais apelativos na sala e quando a relação com o adulto é gratificante e calorosa (Tardos, 2012). O envolvimento da criança nas atividades é “indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.22-24, as cited in Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.20). Uma vez mais, tal como a Pedagogia-em-Participação evidencia, “pensar o ambiente educativo é um processo em progresso” é imperativo que o educador proporcione um ambiente organizado, alegre, acolhedor, seguro e atrativo e um espaço físico, cultural e social. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Vigotsky (1978) afirma que para que a criança se sinta motivada e simultaneamente confiante, as atividades não podem ser demasiado fáceis ou difíceis. Esta é a chamada “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) que designa o nível atual de desenvolvimento da criança, caracterizado pela capacidade de resolver problemas autonomamente e o nível de desenvolvimento potencial, reconhecido através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em cooperação com os pares (as cited in Luis, 2013). Posto isto, o educador deve encorajar a criança a desenvolver as suas próprias capacidades, partindo dos conhecimentos prévios dela e das suas competências atuais. Portanto, pode-se afirmar que, de facto, há uma relação entre este conceito e os níveis elevados de envolvimento.

Estes fatores implicam que o grupo de crianças compreenda como o espaço está organizado. O conceito de *mente absorvente*, definido por Maria Montessori, diz respeito à capacidade única da criança compreender o seu ambiente e aprender como se adaptar, concentrando-se em todos os estímulos existentes à sua volta.

Um dos pilares da pedagogia Montessori corresponde à importância de criar um ambiente físico organizado que possibilite a liberdade de escolha da criança de acordo com as suas necessidades. Desta forma, de acordo com as necessidades e a evolução do grupo, a sala não tem de seguir totalmente um modelo único e pode requerer alterações. Naturalmente, as crianças devem participar nessa organização e nas mudanças concebidas (Silva et. al., 2016).

### 1.2.3. A IMPORTÂNCIA DA ROTINA DIÁRIA

A existência de uma rotina é importante quer no contexto de creche, quer no contexto de EPE. Assim, o adulto desempenha um papel ativo e decisivo na organização da dimensão espacial, exigindo uma organização do tempo na sala de atividades, com uma rotina diária focalizada em oportunidades de aprendizagem, facilitadora na organização do tempo e do espaço (Hohmann & Weikart, 2007). O profissional deve refletir sobre a intencionalidade de cada tempo da rotina de forma a dar uma resposta adequada às necessidades e aos interesses demonstrados pela criança, implicando sempre “o conhecimento individualizado da criança que molda (...) os horários e as rotinas” (Post e Hohmann, 2011, p.15).

Deste modo, a sua prática pedagógica deve apresentar uma rotina diária constante e estável e, simultaneamente flexível, facilitadora da autonomia das crianças, através de acontecimentos diários e regulares, e permitir que elas aproveitem o seu tempo de forma significativa (Silva et. al., 2016). De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, ao perfil do educador de infância, este deve adotar uma organização do tempo flexível e diversificada, garantindo a apreensão de referências temporais por parte das crianças.

De acordo com David & Apell (2013), um aspeto fundamental da abordagem de Emmi Pikler é a *rotina compreendida*, ou seja, a criança deve compreender a rotina estabelecida

pelo adulto, sendo que, cada atividade deve ser devidamente explicada de forma clara, evidenciando aquilo que está a ser feito, por exemplo, nos cuidados quotidianos: alimentação, dar banho, vestir, trocar a fralda. Neste sentido, a pessoa responsável deve solicitar a participação do bebé nas atividades de atenção pessoal, de forma a criar um vínculo de confiança e sentido de responsabilidade, estabelecendo uma comunicação e envolvendo-o em todos os momentos.

Post & Hohmann (2011) frisam que os educadores procuram facilitar as transições das crianças. As *transições suaves* são importantes para que as mudanças da rotina, potencialmente agitadas e perturbadoras, se tornem num momento calmo e motivador. Um fator que pode contribuir para uma transição mais suave é o facto do adulto lembrar as crianças que um certo momento está a terminar, contribuindo para uma rotina fluida e respeitando o ritmo individual de cada uma, ou dar-lhe a oportunidade de escolher a atividade seguinte (Hohmann & Weikart, 2007).

A rotina diária proporciona um leque alargado de experiências pela ação e oferece à criança a oportunidade de expandir as suas competências e interesses, fazendo com que o tempo “seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87). A par do já referido, o facto das crianças estarem familiarizadas com a rotina diária leva a que as transições ocorram de forma mais suave.

Tal como Hohmann & Weikart (2007) referem, a “rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar”, tranquilizando-a (2007, p.8). Os diferentes momentos da rotina devem representar sentido e significado para a criança e, como tal, deve-lhe ser dada a oportunidade de propor alterações nessa mesma rotina.

De acordo com autores como Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2013), a rotina diária permite uma melhor organização da ação do educador que o apoia a criar condições estruturantes para a criança se tornar ativa e independente. No Movimento da Escola Moderna (MEM) por exemplo, pratica-se uma pedagogia de cooperação entre todos, em que as crianças e os educadores negociam atividades e projetos a desenvolver. A gestão do tempo tem de ser

progressivamente co construída a fim desta construir “sentimentos de segurança e continuidade” (Araújo, 2018, p.84). Por sua vez, aprendem a ter confiança na sua capacidade de prever e assimilar o momento seguinte e envolvem-se ativamente nas aprendizagens pois “é o tempo que constrói as experiências no espaço” (Sousa & Machado, 2018, p. 63).

### **1.3. A IMAGEM DA CRIANÇA**

Ao longo do tempo, a discussão em torno do papel da criança na sociedade foi conquistando cada vez mais uma maior visibilidade. Atualmente, a infância é vista como algo que antigamente era impensável e isso deve-se sobretudo às constantes transformações histórico-sociais pelas quais passamos, levando à reestruturação no ensino e nos principais paradigmas da educação e dando espaço às ideias da criança. Assim, em Portugal evidencia-se uma clara valorização do estatuto da criança e do profissional, que assume uma responsabilidade crescente no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem, e da importância da sua educação, tal como sublinha Oliveira-Formosinho (2007), Portugal tem vindo a consciencializar-se, cada vez mais, da “importância da educação pré-escolar para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo.” (p.9).

No século XX surge o MEM que contraria tudo o que se tinha praticado até então. A imagem da criança já não é vista como uma “tábua rasa, a folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27) nem a do educador como aquele que é detentor de todos os saberes, pois este tipo de modelos enfraquece a riqueza das interação adulto-criança. Este novo movimento preconiza que se deve valorizar a iniciativa, o individualismo, o protagonismo e a participação ativa da criança no âmbito da educação, que ainda não lhe tinha sido atribuída, defendendo que “os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos...” (Niza, 2013, p.144). Este novo olhar sobre a criança exige também um novo olhar sobre o profissional que não cuida apenas dela, mas que, deixando de assumir uma postura autoritária, desempenha o papel de organizar todo o contexto. Os adultos e as crianças são agentes ativos no processo ensino-aprendizagem e trabalham em conjunto, contribuindo para um objetivo comum.

A par do já referido, ao longo dos anos, o entendimento de infância tem evoluído, surgindo novas pedagogias que valorizam a criança e a sua imagem. Assim, a educação já não é vista como um modelo de ensino transmissivo e a criança deixou de ser vista como um “adulto em miniatura”, passando a ser uma pessoa com agência, cheia de experiências e conhecimentos, capaz de participar na vida social, familiar e escolar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Nos tempos atuais, o adulto observa e escuta a criança para poder compreender e responder, presta-lhe uma atenção individualizada, consistente e documenta aquilo que ela pensa, sente e faz (Oliveira-Formosinho, 2018). Como refere Oliveira-Formosinho (2018) “escutar e esperar constituem-se num silêncio profissional que não é demissionário, mas expectante e respeitoso” (p.42), e isso exige que o profissional suspenda a sua própria voz para dar espaço, tempo e atenção consciente à voz da criança. No modelo pedagógico de Reggio Emilia privilegia-se a escuta atenta da criança em detrimento do professor que fala e expõe (Lino, 2013). Dessa forma, ela passa a ter voz no processo ensino-aprendizagem, participa e é envolvida neste processo sendo assim “construtora da sua educação” e, assumindo, claramente, um papel central na construção do seu próprio conhecimento e mais iniciativas e decisões, viabilizando a sua ação interventiva e o reconhecimento social da mesma (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.20).

Tal como a pedagogia participativa evidencia, a criança “é percebida como competente e sujeito de direitos, parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão dos interesses das crianças como base para a experiência e sua estruturação” (Formosinho, 2013, p.19). Desta forma, o educador parte das iniciativas do grupo para preparar a sua ação e reconhece que a criança é competente a vários níveis, capaz de expressar os seus desejos e concretizar as suas ideias, e revela uma intensa curiosidade sobre o mundo e um enorme desejo de aprender (Rinaldi, 1999).

A energia, a curiosidade, a vontade de aprender e explorar estão intimamente relacionados com a qualidade das interações e ligações afetivas que a criança estabelece com as suas figuras de referência (Hohmann & Weikart, 2007). Assim, a abordagem High Scope

ênfatiza a centralidade das relações de confiança, determinadas pelo respeito, cuidado e reciprocidade, reconhecendo a importânciã dos processos de vinculação entre o adulto e a criança (Post & Hohmann, 2011).

Como refere Portugal (1998), o educador desenvolve relações de confiança através da atenção consistente, de gestos, palavras e atitudes. Para além disso, deve estabelecer “limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível” (p.198). Nesta perspetiva, o profissional apoia as descobertas das crianças, incentivando-as a construir a sua própria aprendizagem, a tomar decisões e a resolver problemas autonomamente, alargando o leque das suas experiênciãs.

Um contributo que permite compreender a importânciã das interações adulto-criança foi o de Vygotsky, constatando que as crianças aprendem através das interações que estabelecem com os seus pares e adultos e com o meio, permitindo a emergênciã de novos conhecimentos. Deste modo, a criança apropria-se das experiênciãs que o adulto lhe proporciona e do modo como este incentiva a sua participação, influenciando o seu desenvolvimento. Estas interações visam uma partilha de saberes e valores entre todos os membros da comunidade educativa (Niza, 2013; Silva et. al., 2016).

A abordagem pedagógica de Goldschmied e Jackson (2006) centra-se, sobretudo, na relação de grande proximidade entre a criança e o adulto, e crê que é o principal fator para a promoção do desenvolvimento e das aprendizagens, focando-se na educação e nos cuidados da criança.

A mestranda considera pertinente fazer referênciã à abordagem de Emmi Pikler uma vez que a sua abordagem pedagógica, dos zero aos três anos, promove o respeito e a confiança no desenvolvimento natural das crianças, fundamentado no vínculo adulto-criança (Tardos, 2012).

Apesar da evolução da educação em Portugal, é visível que os métodos tradicionais continuam a persistir nos estabelecimentos de ensino (Mateus, 2020). Com o apoio de alguns

autores como Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) as pedagogias participativas permanecem em constante desafio a fim de poder transformar os contextos pedagógicos e as práticas para criar uma práxis participativa (Oliveira-Formosinho, 2007).

### 1.3.1. A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA DE EMMI PIKLER NA EDUCAÇÃO EM CRECHE

A abordagem Pikler-Lóczy assume um papel preponderante como proposta pedagógica para a primeira infância, dos zero aos três anos. Na sua perspectiva, o bebê é reconhecido como um sujeito participativo e colaborador ativo (Falk, 2012). O seu direito à escuta e à participação associa-se ao reconhecimento da sua competência para explorar, descobrir, comunicar, criar e construir significados (Formosinho & Araújo, 2013). Falk (2011) ressalva que:

evitaríamos muitos problemas se, desde o início, considerássemos o cuidar como um momento íntimo, pleno de comunicação. O bebê não deveria ser considerado como um simples objeto de cuidado, mas como uma pessoa que tem influência sobre os acontecimentos e que estabelece relações, um verdadeiro companheiro que sente melhor o amor dos seus pais se eles, tendo em conta as suas necessidades, dedicando-lhes uma atenção de qualidade (p.34).

Assim, nos primeiros anos de vida, o educar e o cuidar estão profundamente ligados. Desta forma, nos momentos de higiene, alimentação e descanso, o educador deve observar as particularidades de cada criança, oferecendo-lhe *momentos de atenção pessoal*, interagir, priorizando as necessidades e as respostas dos bebês e verbalizando previamente todas as atividades pretendidas. A criança é um ser frágil que necessita de “cuidados físicos e psicológicos constantes como base para o seu desenvolvimento” e, como tal, os cuidados devem ser pensados como um conjunto de ações que criam oportunidades para relações sociais significativas (Oliveira-Formosinho, 2022, p.137). Deste modo, as crianças adquirem vivências, que resultam em aprendizagem e, conseqüentemente, em desenvolvimento, e é

considerada uma “companheira na relação e uma interlocutora no diálogo” (Araújo, 2017, p.105). Esta relação promove a liberdade, a autonomia e a competência motora, partilhadas num vínculo estável e afetivo. Por isso, o adulto tem de ter consciência de que as suas ações vão contribuir para que a criança se sinta incluída.

A pedagoga destaca as diversas potencialidades da criança desde o seu nascimento e, nesta perspetiva, não existe a ideia de que a criança é um ser incapaz. Ressalta ainda o valor da *autonomia* e do *movimento livre*, respeitando sempre o ritmo individual de cada criança, de forma a torná-las mais confiantes e ativas, no qual o objetivo do educador tem de ser o de garantir o bem-estar, a participação e tomada de consciência das crianças acerca do que está a acontecer.

Tendo em conta o exposto, o educador deve proporcionar tempo à criança, intervindo sempre que necessário, para esta aprenda, descubra e explore o mundo (Fochi, 2018). O conceito de *autonomia* proposta por Emmi Pikler está fortemente associado à ideia de que, se há condições adequadas, há iniciativa por parte da criança, e, conseqüentemente, os seus esforços interiores estão regulados por ela mesma. Com isto, acredita que a construção autónoma da criança está relacionada com a dimensão de liberdade que lhe é dada. Devido a este fator, nomeado de *movimento livre*, a criança pode desenvolver o gosto pela atividade autónoma e auto propõe-se a realizar determinada experiência, selecionando as melhores estratégias para a concretizar (Fochi, 2018; Tardos, 2012). Ademais, para Pikler, o desenvolvimento motor é espontâneo e natural, assegurando que os adultos não devem estimular movimentos nem ajudar as crianças a realizá-los. Pelo contrário, as crianças movem-se e desenvolvem-se pela sua iniciativa (Fochi, 2018).

Estes fatores garantem à criança “a tranquilidade necessária para estar aberta ao mundo, pois, na nossa condição humana, precisamos construir uma relação pessoal verdadeira, o que torna os cuidados um momento único, íntimo e pleno de comunicação (Fochi, 2018, p. 193). Desta forma, ocupa-se de si mesma, dos movimentos, e estabelece sentidos pessoais para aquilo que está a acontecer à sua volta e consigo mesma, construindo repertórios para a sua aprendizagem ativa (Martins et al., 2019).

### 1.3.2. A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA DE ELINOR GOLDSCHMIED E SONIA JACKSON NA EDUCAÇÃO EM CRECHE

Brincar é uma atividade natural e predominante na infância, caracterizada por uma necessidade intrínseca e um direito da criança. Assim, nos primeiros anos, o brincar está intimamente relacionado com a curiosidade natural das crianças (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2007). De forma a potenciar a atividade espontânea surge o brincar heurístico, com duas propostas desenvolvida por Goldschmied e Jackson (2006), o Cesto dos Tesouros e o Jogo Heurístico, que se centra na aprendizagem das crianças no segundo ano de vida, sendo considerado como uma prática lúdica para crianças entre os 12 e os 24 meses (Araújo, 2018). Contudo, só abordarei a que realizei na minha prática educativa.

O Cesto dos Tesouros é uma proposta de exploração com o intuito de fomentar o brincar e a aprendizagem dos bebés, visando desenvolver os cinco sentidos. Em concordância com os autores Post e Hohmann (2011), as crianças “aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” e “aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a ação” (p. 23). Esta proposta deve ser implementada a partir do momento em que a criança se senta sem apoio pois é relevante que consiga permanecer sentada para usufruir da exploração, e antes de se conseguir deslocar uma vez que quando o bebé já possui capacidades para se movimentar no espaço, esta proposta limita o potencial do desenvolvimento físico da criança.

Como tal, é importante que o adulto disponibilize uma grande variedade de materiais naturais e sensoriais, apelativos aos sentidos, diferentes formas, cores, pesos, texturas, odores e sons, considerando, naturalmente, os cuidados de segurança, e apoiando a necessidade intrínseca de exploração das crianças, possibilitando uma multiplicidade de experiências e desafios, de acordo com os interesses e intenções das crianças (Goldschmied e Jackson, 2006; Araújo, 2013). Para além da preparação dos materiais, o educador necessita de se preocupar com o local onde decorrerá a exploração que não deve ter outros brinquedos que possam ser uma distração para o grupo de crianças.

O cesto tem de ser redondo e não muito alto e suficientemente estável e resistente, permitindo que as crianças sentadas consigam ver e alcançar os materiais, e colocado à disposição das crianças, sem qualquer referência e orientação do adulto. Para além do espaço, tempo e materiais, é igualmente importante a postura do adulto no decorrer da exploração, pois tem influência na ação das crianças. Este deve transmitir segurança e conforto à criança, permanecendo calmo e atento, e encorajando-a através de um sorriso ou um olhar. Por livre iniciativa e de forma espontânea a criança escolhe, manipula, experimenta, toca, coloca à boca os objetos, descobre as propriedades deles. Durante esta experiência, o profissional deve sentar-se perto das crianças, sem qualquer intervenção, exceto se alguma criança demonstrar um comportamento diferente, possibilitando a autonomia da criança e observando cada uma delas (Araújo, 2018).

Desta forma, as crianças desempenham um papel ativo, dado que lhe é conferida a liberdade e a autonomia de acordo com o seu próprio ritmo (Goldschmied e Jackson, 2006). Ademais, esta proposta de jogo livre promove a interação entre os bebés, em que estes se apercebem da presença do outro e envolvem-se em trocas de olhares, sorrisos, toques uns nos outros, etc. A par do já referido, o Cesto dos Tesouros proporciona o desenvolvimento da capacidade de concentração da criança pois pode demonstrar curiosidade num objeto durante um longo período de tempo e a capacidade na tomada de decisões e escolhas, onde seleciona e compara os materiais.

#### **1.4. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**

O termo “abordagem de projeto” é apresentado por Katz e Chard (1997), tendo as suas origens nos filósofos John Dewey e William Kilpatrick e a sua base compreensiva na Pedagogia Progressista, que acreditam na seguinte ideia: a aprendizagem tem maior probabilidade de ser eficaz, se as crianças estiverem completamente envolvidas naquilo que lhes interessam. Este pensamento vai ao encontro do de Irene Lisboa que afirma que “cada projecto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (1943, p.90 as cited in Vasconcelos, 2011, p.9). Para estes autores, esta abordagem deve estar contemplada no currículo para a infância, dado apresentar uma relação entre ensinar e aprender, pressupondo uma enorme implicação de todos os participantes da

comunidade educativa. Neste sentido, o que se pretende não é que o profissional abdique daquilo que está planeado e opte pelo trabalho de projeto, mas antes que experiencie esta metodologia a no seu currículo, adaptando-o aos seus próprios objetivos e contextos (Katz & Chard, 1997). Exemplos disso é o modelo do MEM que incorpora atividades e projetos, nas suas rotinas, definidos como uma cadeia de atividades (Niza, 2013) e o modelo de Reggio Emilia, em que o trabalho de projeto é uma componente essencial no currículo (Lino, 2013).

De acordo com Vasconcelos (1998), a MTP inicia-se da necessidade ou interesse de uma ou várias crianças por um determinado assunto, fundamentado numa abordagem pedagógica centrada em problemas que gere dúvidas ou incertezas uma vez que a curiosidade e desejo de aprender da criança originam momentos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em “que várias atividades se interligam com uma finalidade comum” (Silva et. al., 2016, p.11). Contrariamente às atividades e brincadeiras espontâneas, os projetos implicam necessariamente um envolvimento mais persistente e complexo, assente numa dinâmica motivacional (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

Para além disso, esta metodologia “tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (Katz, 2004 citada por Vasconcelos et al., 2012). Por esse motivo, valoriza o desenvolvimento intelectual e social das crianças, enfatiza a participação delas e a conseqüente interação com objetos, pessoas e o meio ambiente, cujo objetivo é “cultivar a mente da criança (...) que engloba não só os conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética” preparando as crianças em virtude das complexidades da sociedade do futuro e às interrogações do mundo de hoje (Katz & Chard, 1997, p.6).

A elaboração de qualquer trabalho de investigação implica, necessariamente, a identificação de um problema no qual se elucidam as questões a investigar e os objetivos a atingir (Bento, 2011). Munari (1982) refere, “todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência” (p.39, as cited in Vasconcelos, 1998, p.141). Assim, a primeira fase constitui a definição do tema/questão, que surgiu do interesse da criança, que irá conduzir todo este processo (Vasconcelos, 2012).

Caracterizada pela planificação e desenvolvimento do trabalho, a segunda etapa promove pesquisas estimulantes para as crianças como para os adultos que com elas interagem, favorece as capacidades emergentes da criança e pressupõe longas conversas de grande e pequeno grupo, em que o papel do educador é o de observar, orientar as ideias, incentivar as crianças a dominá-las, ajudando, naturalmente, “a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer.” (Vasconcelos, 1998, p.140). O grupo assume responsabilidades, toma decisões, resolve problemas, coopera com outros no processo de aprendizagem e começa “a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar” (Vasconcelos, 1998, p.142). O trabalho de projeto oferece também às crianças oportunidades de fazer escolhas relacionadas com o que desejam executar, quando, onde e com quem. Conseqüentemente, essas escolhas têm implicações na aprendizagem em “áreas cognitivas, estéticas, sociais, emocionais e morais” (Katz & Chard, 1998, p.157). Assim, a educação consegue tornar as crianças cidadãos “atentos capazes de pensar e agir, inteligentemente críticos para serem facilmente ludibriados, (...) rápidos na adaptação às condições sociais mais iminentes” (Kilpatrick, 2006, p. 28, as cited in Alberto, 2009, p.144).

Neste seguimento, de forma a enriquecer a planificação do seu trabalho, o profissional pode elaborar a sua própria teia ou mapa conceitual, atendendo às ideias e hipóteses das crianças (Vasconcelos, 1998). Nestes momentos, surgem processos de *negociação* e *consenso* preconizados por Bruner (1986), no qual se tornam essenciais ao longo de todo este trabalho, e conceitos como a zona de desenvolvimento proximal, concebido por Vygotsky, que está presente na totalidade do trabalho do projeto, pela complexidade que abarca (*ibidem*).

Por sua vez, na terceira fase, denominada de execução, inicia-se o processo da realização de atividades motivadoras com a finalidade de aprofundar a informação obtida e responder aos problemas ou curiosidade surgidas, implicando investigar e pesquisar, recolher informações, descobrir, experimentar, explorar, visitar locais, interagir com a comunidade. Nestes dois últimos pontos, tal como Edwards (2005) enaltece, entram outros intervenientes descritos na linha de *agência relacional*: os idosos do lar mais próximo, os jovens da escola, os operários especializados da oficina de reparação de automóveis, mobilizando, assim, as

crianças para uma intervenção social progressivamente mais ampla, como descrito na pedagogia de Dewey (2005) (as cited in Vasconcelos, 2011). De facto, a metodologia do trabalho de projeto assume a vertente de proporcionar experiências da vida real e do dia-a-dia da criança (Katz & Chard, 1997).

As produções elaboradas durante o trabalho de projeto devem ser expostas nas paredes da sala de atividades, dado representar o conjunto de aprendizagens concretizada pela criança, valorizando a sua competência participativa e o sentimento de pertença da mesma, e estimular a continuidade e o interesse do grupo de modo a que permaneça envolvida (Post & Hohmann, 2011; Leavers, 2005). A criança familiariza-se com aquilo que realizou ao longo do projeto e orgulha-se do seu trabalho e do dos colegas. Deste forma, a sala transforma-se no local “onde se organiza e regista o saber”, passando a ser, necessariamente, “um sistema flexível, vivo e em mudança” (Vasconcelos, 1998, p.147).

A quarta e última fase engloba a divulgação e a avaliação, e, de acordo com Vasconcelos (2012) é “a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (p.17). Assim, as crianças gerem e avaliam os resultados do projeto e apresentam os conhecimentos que adquiriram ao longo do projeto à comunidade educativa (salas da instituição, famílias...). Isto requer discussão, reflexão e avaliação em grupo, com outros educadores, com as crianças e com os pais. Desta forma, a comunidade educativa é coconstrutora de saberes e negociadora dos processos que levam a novos conhecimentos (Lino, 2013). Katz e Chard (1997), asseguram que as “respostas positivas dos pais aos pedidos de informações (...) intensificam sentimentos de continuidade entre a casa e a escola” (p. 157) ao mesmo tempo que colaboram e fomentam o desenvolvimento do projeto que as crianças estão a conhecer e vivenciar. Para além disso, as visitas dos pais ao estabelecimento contribuem para que estes confiem na instituição e se sintam envolvidos (Katz & Chard, 1997).

Katz e Chard (2009, as cited in Vasconcelos, 2012) realçam a importância da documentação, uma vez que é possível recolher evidências do desenvolvimento do mesmo e das aprendizagens que as crianças vão adquirindo ao longo de todo o trabalho, valorizando não só o resultado final, mas também os processos inerentes a ele (Araújo, 2013). Assim, a utilização desta metodologia contribuiu para que as aprendizagens tenham um significado e

sejam vistas com mais sentido para a crianças (Vasconcelos, 2011). Como realça Rui d'Espiney (2009), "a verdade é que não basta ouvir as crianças; é preciso responder-lhes. Não basta acompanhá-las, é preciso promovê-las" (p.11). Como alude Vasconcelos (2011), a abordagem de trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado e sejam vistas com mais sentido para a crianças. Como realça Rui d'Espiney (2009), "a verdade é que não basta ouvir as crianças; é preciso responder-lhes. Não basta acompanhá-las, é preciso promovê-las" (p.11).

Ademais, "as crianças descobrem-se a si mesmas enquanto pessoas (...) com capacidades de agir intencionalmente e racionalmente no âmbito dessa dinâmica viva que são os seus interesses" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017). Por esse motivo, torna-se cada vez mais importante dar oportunidade à criança de construir o seu conhecimento e é isso a chave para determinar qualquer atuação educacional. Esta configuração do trabalho de projeto assemelha-se construção da imagem da criança concetualizada como sujeito de direitos, competente e ativo.

## **CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **2.1. CONTEXTO DE CRECHE**

#### **2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Na primeira Prática Educativa Supervisionada em Creche, o estágio da mestranda realizou-se numa instituição particular de solidariedade social unicamente com valência de Creche.

A sua inauguração ocorreu em um de setembro de 2014 no concelho da Maia. Surgiu, contando com o apoio da Câmara Municipal da Maia e do Instituto de Segurança Social, I.P., no âmbito do 3º aviso do PARES- Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (Projeto Educativo).

A instituição possuía capacidade para incorporar 70 crianças com a idade limite de 36 meses de idade. A sua organização era composta pelas seguintes salas: sala até a aquisição da marcha (berçário); duas salas que acolhem crianças desde a aquisição da marcha até aos 24 meses; duas salas para crianças com a idade compreendida entre os 24 e 36 meses (Projeto Educativo).

A organização desta instituição era coordenada pela Diretora Institucional que orientava e acompanhava exaustivamente o processo educativo no seu todo. Não descurando em momento algum a opinião da restante equipa educativa.

A equipa educativa era composta por quatro Educadoras de Infância, dada a proximidade junto das crianças, apercebiam-se de forma mais célere das suas necessidades e, deste modo, o seu contributo era um fator importante e determinante para a estimulação e promoção de elementos de resposta essenciais às dificuldades que podiam surgir.

A Creche era constituída por quatro pisos no interior e quatro espaços no exterior. O Berçário ocupava o piso superior na sua totalidade e exclusividade contemplado por um espaço exterior. O segundo piso destinava-se ao Salão Polivalente, também ele composto por um espaço exterior. Por fim, o primeiro piso destinava-se às duas salas de aquisição da marcha que acolhia as crianças até aos 24 meses “organizadas de modo flexível e adequado às necessidades lúdicas das crianças” (Portaria n.º 262/2011, artigo 4º, p. 4338) e uma casa de banho (comum a ambas as salas). Importa referir que a sala 1A (onde a prática educativa decorreu) era composta por uma “ligação com o recreio” de acordo com o imposto pela Portaria n.º 262/2011, e um espaço exterior de usufruto único pelas crianças que frequentavam a sala em questão (artigo 4º, p. 4338).

No rés-do-chão, de imediato nos deparávamos com um hall de entrada, deveras importante para a promoção de conversas e um ambiente confortável e agradável dado ser “uma área iluminada e provida de cadeiras confortáveis para esperar ou conversar...” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.35). Seguidamente encontrávamos uma sala de isolamento e, posteriormente, o gabinete de direção e duas casas de banho destinadas apenas aos adultos.

Acrescem a estes espaços, duas salas de atividades para crianças dos 24 aos 36 meses, uma casa de banho (comum às duas salas), o refeitório, a cozinha, a dispensa e um espaço exterior.

Ressalva-se este espaço exterior em concreto, uma vez que, além da diversidade de equipamentos físicos, tais como escorregas, baloiços, etc., permitia experiências com a natureza, dado traduzir-se num espaço onde existia relva, terra e variadas árvores. As crianças estavam em contacto direto com a natureza e deliciavam-se com o que conseguiam obter das horas ali passadas (Silva et. al., 2016).

A instituição dispunha de um elevador e escadas. É de salientar a organização e cuidado que se encontra neste espaço, adequando-se com a abordagem do modelo *HighScope*.

A creche apresentava um ambiente seguro e acolhedor, apoiando “com segurança a exploração ativa” (Post & Hohmann, 2011, p.107).

### 2.1.2. CARATERIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO PEDAGÓGICO

A sala de atividades apesar de não se encontrar dividida em áreas diferenciadas, possuía um mobiliário adequado à faixa etária, indo ao encontro do que está descrito no artigo 4º da Portaria n.º 262/2011, ou seja, preenchia os requisitos de segurança e qualidade, tendo sido para tal, minuciosamente escolhidos (p. 4338). Posto isto, o mobiliário e os equipamentos (estantes, mesas, cadeiras...) eram adaptados e proporcionais ao tamanho das crianças, dando-lhes deste modo “um sentido de pertença e de controlo” (Post & Hohmann, 2011, p.109).

A sala dispunha de dois armários: um deles, onde os materiais estavam dispostos em cestos com livre acesso – a título exemplificativo: jogos de encaixar, peluches/bonecos, carros, animais em plástico, etc; o outro, localizado junto da porta, com duas divisões, em que em cada uma delas, encontravam-se objetos tais como: carros de brincar, telefone de brincar, jogos, puzzles. Existia, ainda, uma mesa com várias cadeiras, sendo neste lugar que as crianças davam azo à sua imaginação com trabalhos de pintura.

Importa realçar que exterior deste espaço era coberto, sendo uma mais-valia. Este espaço podia ser usado pelas crianças após as atividades da manhã, nos momentos da hora do lanche, nas horas do conto, etc. Desta forma as crianças experienciavam uma sensação de liberdade.

Tendo em conta o exposto, todo o espaço e a sua envolvência potenciavam vivências ricas e diversificadas, atendendo às necessidades e interesses do grupo. De um modo geral, a sala era bastante iluminada e representava um “ambiente arejado, cores suaves, sons e odores agradáveis...” (Post & Hohmann, 2011, p.106) e oferecia “condições para o desenvolvimento integral da criança” num ambiente de segurança física e afetiva (Portaria n.º 262/2011, artigo 4º, p. 4338).

Relativamente à organização do tempo, este era constituído por uma rotina diária de acordo com o modelo *HighScope* “constante e estável” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87). Particularizando, o primeiro momento do dia dedicava-se aos cuidados corporais, seguido do acolhimento, do tempo de escolha livre, do lanche da manhã e de atividades propostas pelo adulto, da rotina de cuidados corporais, do tempo de transição e, por fim, do almoço. No período da tarde, após a sesta e os momentos de higiene, seguiam-se o tempo de lanche e o tempo exterior (Post & Hohmann, 2011).

Este grupo frequentava a atividade de expressão musical, às terças-feiras, e a equipa contava com o apoio de um professor que não se encontrava permanentemente na instituição.

### 2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo era constituído por 11 crianças, seis do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Uma criança era descendente de mãe com nacionalidade brasileira e outra de pai com nacionalidade francesa. De uma forma geral, o grupo mostrava-se alegre, interessado e empenhado.

No que respeita aos momentos de grande grupo, as crianças permaneciam atentas e curiosas. Para além disso, apresentavam entusiasmo em participar nas experiências pedagógicas, que tinham em conta os seus interesses e necessidades e eram, maioritariamente, exploratórias.

Nos momentos de refeição, foi notória a autonomia de algumas crianças, no entanto, havia crianças que ainda necessitavam do apoio adulto. É de realçar que todas elas tinham a marcha adquirida.

Ao nível da aquisição da linguagem, é importante salientar que nem todas comunicavam verbalmente, sendo que, as que não o faziam, transmitiam os seus desejos através de expressões faciais e gestos. Era perceptível que, apesar de comunicarem verbalmente, conseguiam com facilidade compreender as mensagens orais.

Neste grupo, algumas crianças estavam motivadas a repetir as palavras que iam surgindo apesar de outras permanecerem sem qualquer tipo de reação. Apenas uma das crianças falava fluentemente, construindo frases simples mas bastante perceptíveis.

A música representava um interesse comum a todas as crianças deste grupo, lembrando que esta expressão, no jardim de infância, “dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (Silva et. al., 2016, p.54). Ademais, as pinturas, os animais e as horas do conto interessavam também este grupo.

Importa mencionar o projeto do grupo 1A designado “Despertar com os sentidos”. Este aborda a importância do estímulo dos sentidos sensoriais na aprendizagem como parte fundamental do desenvolvimento da criança. Como destaca *HighScope*, nos primeiros três anos de vida, as crianças “...aprendem diretamente utilizando o corpo todos e os seus cinco sentidos”, de modo a entenderem aquilo que os rodeia (Post & Hohmann, 2011, p.114).

## 2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

### 2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A segunda etapa da aprendizagem profissional realizou-se no estabelecimento de EPE. Era uma instituição de caráter privado, situada no concelho da Maia, em funcionamento desde o dia um de setembro de 2005, que reconhecia a criança como protagonista “...do seu processo de aprendizagem, num ambiente democrático, com vivências múltiplas de espaço e de tempos, vivências de diversidade de relações e interações (Projeto Educativo 2022-2025).

Disponibilizava serviços de creche e pré-escolar, contando com 100 crianças distribuídas pelas diferentes valências: a sua capacidade passava por 30 crianças na Creche e 75 crianças no Jardim de Infância (Projeto Educativo 2022-2025).

No que concerne ao espaço pedagógico localizado no piso inferior, este encontrava-se decorado com imagens de atividades realizadas pelas próprias crianças. Existiam bancos onde os adultos aguardavam pela chegada das mesmas. Neste espaço encontrava-se ainda, o escritório e a sala de arrumos.

No corredor, existiam duas salas, uma sala para os 4 anos e outra para os 5 com casa de banho compartilhada por ambas as salas. Neste piso existiam ainda um refeitório, que servia como Salão Polivalente, a cozinha, a sala de reuniões, a dispensa e uma casa de banho para os adultos. O refeitório dava acesso à parte exterior onde se encontravam dois parques. O parque superior estava fisicamente separado do inferior através de escadas e um portão.

Dada as condições meteorológicas existentes nesse período, apenas foi possível utilizar o parque inferior que contém triciclos e material de educação física. Na lateral existia ainda um bebedouro. Importa referir que “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças” (Lopes et al., 2016, p.27).

No segundo piso, encontrávamos a sala com as crianças de um ano, a sala dos dois anos, com casa de banho partilhada por ambas as salas. Tínhamos ainda a sala dos três anos com casa de banho privativa.

Quanto à equipa desta instituição, encontrava-se dividida por pessoal docente e pessoal não docente. Deste modo a instituição possuía sete educadoras de infância e nove elementos não docentes. Dos elementos não docentes, sete eram auxiliares de ação educativa com formação nesta área (Projeto Educativo 2022-2025).

O Infantário tinha técnicos especializados que colaboravam com a instituição em áreas como a Saúde (pediatra, terapeuta da fala e nutricionista), a Psicologia (psicóloga) e a Educação (professores especialistas em áreas com a Música e Educação Física), sendo-lhes comum a habilitação ao nível do Ensino Superior.

Deste modo conclui-se que se trata duma equipa multidisciplinar possibilitando assim, uma riqueza de aprendizagens numa diversidade de perspetivas (Oliveira-Formosinho, 2013).

A equipa educativa da instituição recorria e orientava-se tendo por base fundamental o modelo *HighScope*, em que “...as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias” e a MTP (Projeto Educativo 2022-2025).

A instituição incentivava “a participação das famílias no processo educativo...” (Lei nº 4/97, artigo 10º, p. 672) “em reuniões ou em atividades de sala” (Lopes et al., 2016, p.14). A interação da família estava “completamente envolvida em todos os aspetos da educação e cuidados da sua criança” (Silva, 2018, p.9).

### 2.2.2. CARATERIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO PEDAGÓGICO

A sala dos 3 anos estava organizada segundo a perspetiva *HighScope*. Genericamente, apresentava uma zona para os cabides e áreas de interesse bem definidas e distintas. Como salienta Oliveira-Formosinho (2013), “esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p.83).

A sala tinha um ambiente que transmitia segurança e encontrava-se bem conservada, a par de se apresentar com cores e texturas agradáveis e convidativas com vista a criar superfícies suaves e promover o conforto. Era composta por tapetes e almofadas macias. Consequentemente, o chão era confortável para sentar e brincar (Hohmann & Weikart, 2007).

A sala de atividades incluía um mapa de presenças, onde as crianças, diariamente, marcavam a presença. Nas paredes podíamos verificar trabalhos recentes realizados pelas crianças pois “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para o adulto (Silva et al., 2016, p.26).

O espaço central da sala destinava-se aos momentos de acolhimento, ao período do lanche da manhã, às atividades e às horas do conto. Disponha de duas mesas que serviam de

apoio aos trabalhos de pintura (quer seja livre ou proposto pelo adulto) e às atividades espontâneas da criança (jogos, puzzles...).

De modo a contribuir para a “atividade espontânea da criança” (jogo simbólico), a área do faz de conta era composta por dois espaços distintos: a cozinha e o quarto (Silva et al., 2016, p.52). *A área da cozinha encontrava-se perto da zona da porta e apresentava uma mesa com cadeiras, fogão, lava-loiça e objetos reais: panelas, tigelas, copos, cafeteira, talheres, vassouras, panos do pó* (Hohmann & Weikart, 2007). *Junto da área anteriormente referida, existia a área da casinha que fornecia um vasto e diversificado conjunto de materiais: “bonecos e bonecas multirraciais, com as diversas cores da pele e texturas de cabelo...”, uma cama, uma gaveta com materiais do dia a dia, tais como, carteiras, telemóveis, chaves de casa, óculos sem lentes...*(Hohmann & Weikart, 2007, p.177).

A área da leitura localizava-se perto da janela, absorvendo bastante luz do exterior tornando-se, desta forma, uma zona apelativa. Encontravam-se três pufs, um pequeno móvel com livros de fácil acesso às crianças de forma a incentivar o gosto pelo livro. São livros com ilustrações, livros sem palavras, livros com palavras em inglês... Livros esses que representam “uma grande variedade de situações familiares” (Hohmann & Weikart, 2007, p.177).

Perto desta última área, era possível encontrar um armário com vários jogos, nomeadamente: puzzles, jogos de associação, dominó com imagens, enfiamentos com cordões, jogos de encaixar.

Existia uma área sensorial com materiais entregues pelas famílias das crianças, tais como: animais de plástico, pompons, várias texturas.

Na área dos jogos, situada perto da entrada da sala, podíamos encontrar materiais de construção como pista de comboio, legos, caixa com ferramentas, materiais que obrigavam a uma maior atenção e concentração por parte das crianças.

É importante destacar que grande parte das crianças conseguia brincar em simultâneo sem ter de esperar que outra criança acabasse de brincar, isto porque, existiam materiais

suficientes em cada área, proporcionais ao número de crianças que frequentava esta instituição.

Deste modo, depreendeu-se com facilidade que os momentos livres das crianças eram bem aproveitados e devidamente explorados, uma vez que permite “os tipos de interação diferenciada (criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha)” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87).

Na mesma linha de raciocínio, a sala era um espaço aberto às experiências plurais das crianças e estava apetrechada de material didático. Possibilitava a autonomia do grupo, onde este tinha a oportunidade de utilizar e explorar os objetos de diferentes maneiras e de forma significativa (Oliveira-Formosinho, 2013).

Constatou-se que a equipa educativa recorria novamente ao modelo HighScope para o planeamento da rotina. Era proporcionado um equilíbrio de atividades de grande e pequeno grupo, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. Ademais, a rotina fornecia tempo à criança para se “expressar e seguir até ao fim os seus objetivos e intenções” e um leque alargado de experiências de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2007, p.242).

### 2.2.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo da sala dos três anos era composto por 26 crianças, sendo dez do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Uma das crianças apresentava um Transtorno Sensorial, já diagnosticado, surgindo momentos frequentes de frustração e mudanças de humor repentinas. Esta criança gostava de explorar tudo o que a rodeia, de uma forma muito sensorial (põe na boca, atira ao chão, espalha...), não dando funcionalidade aos diferentes materiais. No que diz respeito à comunicação verbal, mostrava-se capaz de repetir um maior número de palavras, embora não as verbalizasse com intencionalidade, frequentando, assim, a terapia da fala. Importa referir que as atividades de música eram aquelas que a criança em questão revelava uma maior satisfação e interesse.

Outra das crianças “caraterizava-se” por ter um síndrome raro, que afetava a linguagem, a alimentação e o crescimento a nível motor. Esta criança encontrava-se a frequentar a instituição apenas duas horas diárias visto ter uma terapeuta ocupacional em casa.

No que concerne ao quadro familiar, uma maioria significativa dos pais encontrava-se na faixa etária entre os 31 e os 40 anos, com habilitações literárias ao nível do ensino secundário e ensino superior. Foi possível constatar que a maior parte das crianças tinham irmãos mais velhos.

De uma forma geral, o grupo era curioso, interessado, comunicativo e ternurento. As crianças envolviam-se com grande cooperação e interesse nas horas do conto, nos momentos de expressão musical e expressão artística. Revelavam ainda bastante entusiasmo na área do Conhecimento do Mundo, principalmente em compreender as características e curiosidades sobre “animais, o seu habitat e costumes” (Silva et al., 2016, p.91).

Ademais, a maioria demonstrava preferência pela área da casinha e dos jogos. Na da casinha conseguiam “representar diversos papéis”, relacionavam-se com outras crianças e tinham a oportunidade de interagir com o adulto; por outro lado, na área dos jogos podiam cooperar entre pares (Silva et. al., 2016).

As crianças apresentavam-se bastantes irrequietas e com dificuldade em saber esperar pela sua vez, respeitar o outro e em resolver, de forma autónoma, os seus próprios conflitos. As necessidades centravam-se na cooperação com outros no processo de aprendizagem e na partilha de objetos, nomeadamente nos momentos de atividade livre.

Destacam-se ainda as diferentes personalidades de cada criança. Existiam crianças que com grande facilidade partilhavam as suas experiências em grande grupo e, por outro lado, crianças com dificuldade em expressar a sua opinião, optando por não participar neste tipo de atividades. Ainda assim, os adultos não deixavam de encorajar a articular e expor as suas ideias, escolhas e decisões (Hohmann & Weikart, 2007).

A avaliação nesta instituição concretizava-se atendendo às OCEPE. Era feita uma reflexão de cada criança em dois momentos distintos: início e final do ano, facultando posteriormente essa informação aos pais. Desta forma, avaliava-se os progressos das crianças, situava-se a sua evolução de aprendizagem ao longo do tempo e refletia-se sobre isso, “no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento” e sobre a prática. Assim, estes momentos de avaliação representam uma forma de conhecimento direcionada para a ação. (Silva et. al., 2016, p.13.).

### 2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O profissional de educação deve adotar estratégias e recursos que lhes permita conhecer cada criança, os seus interesses e necessidades, a fim de conseguir dar uma resposta pertinente e clarificante aos problemas educacionais que possam surgir. Para tal, é necessário que esteja em constante reflexão (antes, durante e após a ação), numa visão integrada da teoria e prática que assenta “na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Alarcão, 1996, p. 99).

A Prática Educativa Supervisionada teve por base uma aproximação à Metodologia de IA pois esta apresenta “um papel muito relevante na formação do profissional docente reflexivo” (Máximo-Esteves, 2009, p.8). Assim, a mestranda adotou uma “postura crítica e reflexiva” (Decreto-Lei, n.º 43/2007, artigo 14º, p.1324), atuando com intencionalidade educativa.

Esta metodologia integra os conceitos de investigação e ação que são processos indissociáveis: investigar para agir. O educador “interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos directos sobre a prática” (Alarcão,1996, p.116 ). Desta forma, a investigação surgiu como um elemento construtivo do autodesenvolvimento dos profissionais de educação.

A investigação-ação define-se como “uma espiral auto-reflexiva que começa com uma situação prática e, posteriormente, analisa o problema com o propósito de o melhorar” (Latorre, 2008, p.39). De acordo com Latorre (2008), esta metodologia de investigação utiliza um ciclo de investigação e ação constituído por cinco fases: a observação, reflexão, planificação, ação e avaliação que foram o sustentáculo que orientou a mestranda. Para este autor, importa reconhecer que nem todos os profissionais são investigadores pois este processo é feito de forma rigorosa, cuidadosa e sistemática.

Compreender a IA e o seu papel implica procurar as suas raízes. Nesta lógica, importa referir alguns autores e conhecer os seus contributos: Kurt Lewin (1989), Kemmis (1989), John Dewey (1989) e John Elliott (1993).

Kurt Lewin (1989) “lança, assim, as bases para a conceptualização da investigação-ação” (Máximo-Esteves, 2008, p.29) e expõe as fases necessárias para este modelo: a planificação, a ação e a avaliação da ação” (Latorre, 2008, p.35).

Para Kemmis (1989), a IA constitui uma forma de questionamento reflexivo. Sustentando-se do modelo anterior, ressalta que a “planificação, ação, observação e reflexão” desenvolvem-se de forma contínua (Latorre, 2008, p.35).

Na mesma linha de raciocínio, John Dewey (1989), filósofo da educação, sublinha que a investigação científica é entendida “como um recurso indispensável para o progresso educacional (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 25). O pensamento reflexivo necessita de duas condições para seja possível passar de “um estado de dúvida” – pensamento pré-reflexivo – para um “ato de busca”, onde reside o exercício do pensamento reflexivo (p.26).

Segundo John Elliott (1993) a Investigação-Ação “é uma prática reflexiva que consiste numa forma de autoavaliação para profissionais avaliarem as qualidades do seu próprio “eu”, manifestadas nas suas ações” (citado por Latorre, 2008, p.26). Isto permite que o educador melhore “inovando e construindo conhecimento praxeológico”, uma vez que as realidades sociais e educacionais garantem possibilidades de mudança e transformação (Máximo-Esteves, 2009, p.9). Elliot considera que as fases devem “elaborar um plano, colocá-lo em

prática e avaliá-lo; retificar o plano, colocá-lo em prática e avaliá-lo, e assim sucessivamente (citado por Latorre, 2008, p.36).

Tal como é definido no Decreto-Lei nº 43/2007, o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza a “área das metodologias de investigação educacional”, tendo em conta que o desempenho dos educadores tem de ser “cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios...” (p.1321). O educador promove aprendizagens, com base na “investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

De facto, um dos instrumentos pedagógicos mais poderosos nos momentos de IA é a observação. Segundo Estrela (1990), “o professor para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes” (p. 26).

Como condição indispensável, a primeira estratégia utilizada e presente em ambos os contextos de estágio foi a observação naturalista e a observação participante. A observação naturalista define-se como uma observação do comportamento individual tendo em conta as situações e os desafios do dia-a-dia, com recurso a notas de campo descritivas e reflexivas (Estrela, 1990). A segunda, dado que intervimos “na vida do grupo” (Estrela, 1990, p.31). Esta permite conhecer a realidade que se está a observar, com mais profundidade. Deste modo, a observação foi fulcral para analisar o ambiente educativo, conhecer as crianças e desenvolver práticas pedagógicas significativas.

A planificação baseou-se no processo da observação e das informações recolhidas, atendendo aos interesses e necessidades de cada criança ao longo de todas as semanas, que permitiram refletir sobre as intenções educativas e adequar as práticas ao grupo. Planear permite “agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Silva et al., 2016, p.15). A avaliação consiste neste processo de análise e reflexão. Assim, a planificação só é

significativa se for baseada numa observação rigorosa, sendo interdependentes (Silva et. al., 2016).

A reflexão, momento particularmente importante no processo de investigação-ação, “assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar” (Silva et al., 2016, p.11). Assim, é possível distinguir a existência de diferentes tipos de reflexão na profissionalidade, tendo como base o modelo proposto por Schön: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, enriquecendo as práticas pedagógicas (Serrazina & Oliveira, 2002). A mestranda elaborou narrativas reflexivas com origem em problemas emergentes da prática, revendo o desenvolvimento de “novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas” (Alarcão, 1996, p.98). Ademais, “o objeto da reflexão é tudo o que se relaciona com a atuação do professor durante o ato educativo...” (Alarcão, 1996, p. 98).

É importante referir que existiu uma reflexão coletiva sobre as práticas, sendo em conversas informais com a educadora e com o meu par pedagógico ou em reuniões com a equipa educativa, pois “desenvolver-se como profissional significa prestar atenção a todos os aspectos da prática, o que só pode ser feito em equipa” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.11).

Tal como é referido no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, é necessário refletir sobre os aspetos éticos, enquanto dimensão estrutural da formação profissional, “avaliando os efeitos das decisões tomadas” (p.5). “Envia-nos para o sentido do agir humano” e para o questionamento que coloca o investigador perante a questão do outro (Moita, 2013, p.6). O princípio da responsabilidade ética e moral garante a salvaguarda dos direitos, interesses e sensibilidades das crianças (Máximo-Esteves, 2008).

Em suma, durante os dois contextos de estágio, foi possível desenvolver a prática com base na Metodologia de IA e inseri-la, dando origem a práticas oportunas e adaptadas às situações. Constantemente se questionou para melhor agir e se errou para evoluir. Concluo concordando que “a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência” (Dewey, 1959, citado em Oliveira-Formosinho, 2007, p.77).

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

O presente capítulo apresenta as ações pedagógicas mais significativas de aprendizagem profissional da mestranda em ambos os contextos educativos, centrando-se na descrição, análise e reflexão sobre as experiências pedagógicas, assim como no impacto e no contributo que isso teve na sua formanda. No período das aprendizagens profissionais, a formanda aprofundou os seus conhecimentos, permitindo-lhe desenvolver competências profissionais, mobilizando um quadro de referenciais teóricos e legais para a prática. Os processos formativos que apoiaram a evolução da aprendizagem profissional e contribuíram para a construção de novos saberes são constituídos pela realização do portefólio em creche bem como a própria elaboração deste relatório, pelo trabalho em par pedagógico, pelos momentos de supervisão acompanhados de uma reflexão após a ação, pelas planificações que acompanham a PES I (cf. Apêndice B1) e a PES II (cf. Apêndice B2), pelas narrativas individuais (cf. Anexo B), e, finalmente, pelas grelhas de avaliação (cf. Anexo A).

Este capítulo expõe as atividades desenvolvidas, a confrontar com os pressupostos teóricos e legais explanados no capítulo I, bem como os seus resultados, a nível da aprendizagem profissional da mestranda e no âmbito do bem-estar, envolvimento e desenvolvimento das crianças.

De forma a melhorar as suas competências profissionais, a mestranda recorreu às cinco fases inerentes da IA, a observação, a planificação, a ação, a reflexão e avaliação (Latorre, 2003), desenvolvendo uma intencionalidade educativa nas suas práticas e valorizando sempre a imagem da criança.

Assim, a observação, em ambas as valências, tornou-se um instrumento pedagógico fundamental, possibilitando planear propostas, partindo dos interesses e necessidades do grupo de crianças, atendendo aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, para uma posterior planificação (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Através de uma observação sistemática de grande e pequeno grupo, uma vez que é importante que o educador conheça as dinâmicas de grupo, de uma observação individual mais próxima, dado cada criança apresentar ritmos e desenvolvimentos diferentes, e de diálogos com a educadora

cooperante e com outros elementos da comunidade, a mestranda conheceu o grupo de crianças e o meio com que a criança se relaciona, dentro e fora da instituição. É importante conhecer o ambiente em que a criança esteve inserida sem negligenciar o seu ambiente familiar.

Para além dos recursos descritos em epígrafe, recorreu-se ainda, a diferentes tipos de informações, tais como notas de campo, onde se procedia a um registo descritivo de alguns acontecimentos, e registos fotográficos, no qual se captava as expressões das crianças. Todos estes registos potenciaram posteriormente uma análise mais eficaz de interpretação dos dados recolhidos, uma melhor compreensão de algumas crianças e dos seus comportamentos e as dimensões ao nível de envolvimento e bem-estar da criança, levando a questões e reflexões que servem de base a uma evolução no estudo orientado aos sentidos das práticas pedagógicas.

Na valência de creche e de EPE, as atividades desenvolvidas tiveram por base proporcionar uma exploração sensorial às crianças, recorrendo a uma diversidade de experiências e materiais motivadores, seguros, acessíveis e desafiantes para as crianças. Incluiu-se sempre uma grande variedade de objetos, em que estes podiam ser explorados e manipulados de forma livre, de modo a promover as capacidades de autonomia, exploração e imaginação do grupo de crianças, num clima de aprendizagem pela ação.

É de realçar que, tal como suprarreferido no capítulo I, no contexto em creche, orientou-se, nomeadamente, pelas linhas orientadores denominadas *experiências-chaves* propostas pela abordagem *HighScope*, e no contexto em EPE, recorreu às diversas áreas de conteúdo, aos domínios e subdomínios descritos nas OCEPE, à Escala de Envolvimento da Criança, os dois indicadores estudados por Laevers (2005), o grau de bem-estar emocional e o nível de envolvimento e à Escala de Observação de Empenhamento do Adulto, baseando num instrumento que observa e analisa a interação educativa entre os adultos e as crianças, apoiando-se em três aspetos da interação, sendo elas, a sensibilidade, a estimulação e a autonomia (Bertram & Pascal, 2009).

### 3.1. CONTEXTO DE CRECHE

#### 3.1.1. CESTO DOS TESOUROS

Uma das atividades consistiu na experimentação de uma das propostas de Elinor Goldschmied, o Cesto dos Tesouros, com o tema da primavera, uma abordagem pedagógica que promove a exploração sensorial, uma vez que, de acordo com Post & Hohmann (2011), nos primeiros anos, as crianças são capazes de recolher informações sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, de construir conhecimento e de comunicar e aprender através da coordenação dos cinco sentidos: paladar, tato, olfato, visão e audição.

O Cesto dos Tesouros oferece uma grande variedade de objetos naturais e diversos estímulos aos diferentes sentidos da criança, assegurando momentos significativos de descoberta e aprendizagem (Goldschmied e Jackson, 2006). Como tal, o par pedagógico partiu de alguns aspetos que influenciaram a qualidade da experiência, nomeadamente, a importância da diversidade de cores, formas, texturas, tamanhos e aromas dos materiais uma vez que é importante que o adulto se questione “acerca da natureza da experiência sensorial que esse mesmo objeto proporcionará à criança” e o cuidado e segurança na escolha e seleção dos mesmos (Araújo, 2018, p.152).

Alguns dias antes da realização desta atividade, foi pedido aos pais das crianças que trouxessem algumas flores uma vez que a família é um elemento participante da aprendizagem das crianças, desempenhando um papel fundamental de suporte para elas (Goldschmied e Jackson, 2006; Post & Hohmann, 2011). Assim, destacou-se a cooperação e a adesão quase total por parte das famílias.

No momento de acolhimento, prosseguiu-se para a experiência pedagógica. Colocou-se o cesto com as diferentes folhas e flores, no centro da sala, posicionado à frente das crianças (Goldschmied e Jackson, 2006) que se encontravam no tapete de acolhimento. Um dos aspetos mais importantes nesta exploração é a postura dos adultos, em que apenas assumiram o papel de observador, não interferindo na ação e exploração dos bebés, oferecendo o seu apoio com a sua presença, olhar e proximidade, proporcionando assim, a

confiança necessária. Esta ação é fundamental uma vez que permite que as crianças explorem livre e sensorialmente de forma autónoma, a fim de criarem o seu próprio conhecimento do mundo (Goldschmied & Jackson, 2006; Araújo & Oliveira- Formosinho, 2018).

Nos primeiros dois minutos, o grupo permanecia calmo. Quando se aperceberam do cesto, observaram tranquilamente e de forma silenciosa. Após quatro minutos do início da exploração, algumas crianças (Be., L., L.C.) demonstraram curiosidade, começando a andar em redor do cesto, aproximando-se cautelosamente. Uma dessas crianças, o L. foi o primeiro a colocar a mão no cesto e, a partir desse momento, as outras duas crianças, que se encontravam perto dele, iniciaram a sua exploração, tendo o restante grupo aproximando-se, colaborando na descoberta dos objetos. É de evidenciar que houve total iniciativa por parte de B., ocupando-se de si mesmo, dos seus movimentos e daquilo que o rodeava (Fochi, 2018).



Figura 1- L., S., L.C. e L.C. exploram os materiais.

Neste momento de exploração livre, as crianças desempenharam um papel ativo, dado que lhes foi conferido uma liberdade e autonomia total: tocaram nos objetos com as mãos, agarraram noutros, levaram à boca e cheiraram, e, simultaneamente, adquirindo competências no *movimento*, ao deixar cair os objetos e a movimentá-los de uma mão para a outra (Post & Hohmann, 2011). Para além disso, desenvolveram o *sentido de si próprio*, expressando iniciativa ao descartarem objetos que não lhes interessaram e ao manifestarem preferência por um (*ibidem*). Assim, foram capazes de tomar decisões, na medida em que selecionavam aquilo que desejavam explorar e que mais suscitava curiosidade, agindo ao seu ritmo e tendo em conta os seus interesses (Post & Hohmann, 2011; Goldschmied & Jackson, 2006).

Assim, de acordo com as suas intenções, é através da *atividade autónoma* que a criança – como sujeito ativo e competente – se auto propõe a realizar uma determinada tarefa e a fazer escolhas (Tardos, 2012). Contudo, a atividade autónoma só se verifica quando as crianças se sentem seguras e, para isso, algumas delas necessitaram de um olhar ou de um sorriso do adulto (Araújo, 2018). Na mesma perspetiva, como afirma Malaguzzi (1994), a mestranda observou que a criança é um ser capaz de interagir e de se relacionar com o ambiente, as pessoas e os objetos que a rodeiam (Lino, 2018).

A atividade em questão promoveu as *relações sociais* entre as crianças, que não só tiveram consciência da presença umas das outras, como comunicaram enquanto exploraram. Foi possível denotar que as interações foram diversas, incluindo a troca de olhares, os sorrisos, a observação e imitação da ação do outro, e a exploração dos objetos em conjunto (Goldschmied & Jackson, 2006).

De seguida, e depois do grupo explorar livremente, a mestranda aproximou-se, intervindo e questionando de forma individual, proporcionando, assim, um momento de *atenção pessoal*: “Gostas do cheiro?”, “Sabes como se chama esta flor?”, “Qual é a cor?”. (Tardos, 2012). Este momento fomentou não só as *relações sociais* entre o adulto e a criança, estabelecendo-se uma relação serena e afetuosa, pois a estagiária envolveu-se totalmente na atividade, trocando sorrisos com algumas delas, como a *comunicação e linguagem*, em que algumas crianças ouviram e responderam (L. e T.) e outras comunicaram não verbalmente, iniciando contacto físico (Be, L.Cr., L.C.).



*Figura 2- L. explora as flores.*

O L. permaneceu bastante concentrado e animado durante a atividade, sentiu-se desafiado e a sua concentração não foi interrompida. Segundo a escala de bem-estar e envolvimento (Laevers, 2005), pôde notar-se que esta criança apresentou um nível elevado de bem-estar e envolvimento. Sorria, falava para si próprio, sentiu-se feliz, relaxado e confiante. Segundo Laevers (2005), o envolvimento pressupõe uma motivação forte e, de facto, a curiosidade e a energia do L., revelou o seu desejo de aprender, descobrir, explorar e experimentar, permanecendo totalmente fascinado e absorvido pela atividade. Destaco algumas reações: “Olha!”, “Uau”, “Flor amarela”. De um modo geral, o restante grupo apresentou um nível quatro de bem-estar, demonstrando sinais de conforto, espontaneidade, energia e confiança e um nível quatro de envolvimento dado permanecer focado e interessado (Laevers, 2005).

Em contrapartida, o B. e o J. não participaram nem estavam envolvidos na atividade, permanecendo no tapete de acolhimento, brincando em conjunto, sendo esta escolha totalmente respeitada pelos adultos sem quaisquer intervenções dos mesmos. A mestranda tentou compreender as razões pelas quais não houve este interesse ou envolvimento (Post & Hohmann, 2011), e considera que a atitude do J. deve-se ao facto de ter chegado recentemente à creche e ainda estar a adaptar-se, por outro lado, o facto de ser uma situação diferente às conhecidas, gerou dúvidas e ansiedade; Já no que ao B se refere, crê que a sua falta de colaboração se deva aos sinais de mau estar que apresentava, inclusivamente acabou por ficar doente, condicionando a sua aprendizagem e o seu envolvimento.

A atividade permitiu à mestranda fazer uma observação mais atenta e focalizada de cada criança e dar-lhe espaço para que fosse autónoma, tivesse iniciativa e tomasse decisões, comprovando a importância do papel do adulto (Tardos, 2012). Compreendeu os seus sentimentos e o seu envolvimento nas ações, através dos sinais não verbais e da sua postura, respeitando o seu processo de aprendizagem, havendo ritmos, tempos de reações, interesses e motivações diferentes. Como referem Post & Hohmann (2011), bebés e crianças estão “poderosamente automotivados para explorar e aprender – ao seu próprio ritmo, através dos seus próprios meios”. Foi possível salientar a extrema concentração do grupo, uma vez que,

nestas idades, é pouca. Segundo Goldschmied e Jackson (2006), isto acontece devido à extrema curiosidade da criança e a vontade de tomar posse do que é novo e atraente. Ademais, contribuiu para comprovar o potencial desta proposta que proporcionou experiências de exploração diversificadas e que basta a presença de um adulto de confiança para o bebé se sentir seguro.

### 3.1.2. Animais em 3D

A educadora cooperante propôs à díade de formandas a escolha de um tema para a sala de atividades. Assim, o tema proposto relacionava-se com a Área de Conhecimento do Mundo, com o tema dos animais, visto ser um interesse bastante demonstrado pelo grupo de crianças. Tal como refere nas OCEPE, alguns conteúdos relativos à biologia são aspetos que interessam à criança, podendo desencadear experiências significativas (Silva et. al., 2016).

O que despoletou a atividade da construção dos animais foi a atividade relacionada com o conto “Todos no Sofá” de Luísa Ducla Soares. Esta obra foi escolhida pela sua temática, a abordagem de vários animais, sem dúvida um conteúdo de interesse comum a todo o grupo, e uma necessidade de aprendizagem como o conceito de número. De forma a tornar mais atrativo e interessante, a díade de formandas construiu um sofá em esferovite e, através da fotografia real de cada animal do livro, colocou-o em pau de espetada. Durante o momento de leitura na área de acolhimento, à medida que cada animal ia saltando do sofá, a mestranda emitia o respetivo som, chamando à atenção para a quantidade dos animais. Enquanto se lia a história, o L. ia identificando e apontando para os animais, sendo capaz de *responder a identificar figuras* (Post & Hohmann, 2011): “Girafa”, “Olha, porco”, “O coelho”.

O grupo interagiu afincadamente com a mestranda tornando-se evidente a concentração e a alegria de todas as crianças. L. demonstrou um nível elevado de envolvimento e entusiasmo: foi expressivo e espontâneo, demonstrou vivacidade, energia, satisfação e prazer permanecendo de boca aberta durante este momento e dizendo “Uau” (Laevers, 2005). Após a hora do conto, as crianças exploraram as imagens livremente, nomearam o animal e projetaram o seu som. Segundo a escala de envolvimento e bem-estar

(Laevers, 2005), pôde notar-se que uma criança apresentou um nível elevado destes dois indicadores, o J. Recente na creche, e no período de adaptação, em atividades anteriores, o J. não manifestou interesse por nenhuma atividade nem se encontrava absorvido, transmitindo uma postura neutra, sem qualquer sinal de emoção (Laevers, 2005). No entanto, neste momento, a mestranda, através de uma observação cuidada e sistemática, considera que o mesmo, de um modo geral, estava concentrado, motivado e disposto para aprender. Ademais, evidenciou sinais de conforto, satisfação e relaxamento, estando em sintonia consigo próprio (Laevers, 2005).

O par pedagógico, através da observação e de conversas com a educadora cooperante, depreendeu que as crianças se envolveram genuinamente com a história, demonstrando o seu interesse através desta interação. Atendendo a esta curiosidade em brincar e explorar os animais de plástico presentes na sala, os dias seguintes foram dedicados à construção dos nove animais em 3D para se tornar numa experiência diferente e única para o grupo de crianças. Os materiais utilizados foram sempre reutilizáveis ou reciclados, respeitando o tema e compromisso da sala em relacionar-se com a sustentabilidade do planeta.

É efetivamente importante que a família se veja como participante competente e, por isso, assumem um papel fulcral no desenvolvimento holístico da criança. Assim, a educadora cooperante e a díade de formandas conversaram com os pais sobre a atividade que se iria prosseguir e estes disponibilizaram diversos materiais, tais como: caixas de ovos, caixas de cereais, garrafas de água, pacotes de leite, iogurtes, embalagens de detergentes, caixas de sapatos e rolos de papel higiénico. É de extrema relevância o papel da instituição no estabelecimento de uma relação próxima e de colaboração com as famílias (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Esta atividade teve a duração de três dias, decorrendo na sala, depois do momento de acolhimento, em pequenos grupos, de forma a fortalecer a interação entre pares e garantindo ao adulto possibilitar o apoio qualitativamente mais rico (Araújo, 2018). A atividade iniciou-se com a abordagem das crianças, questionando-as se ainda se recordavam dos animais da história. A maior parte das crianças responderam positivamente e sem grandes dificuldades.

Seguidamente, foi novamente explicado o que que iria acontecer e a reação das mesmas foi extremamente positiva, sorrindo e manifestando o seu interesse.

Os materiais disponibilizados na mesa foram as tintas, os pincéis e os vários materiais reciclados. Assim, para cada animal, o grupo de crianças escolheu o respetivo material e cor, comunicando oralmente ou através de gestos, expressando *iniciativa* e tendo total liberdade de escolha. Com efeito, foi utilizado o seguinte procedimento: para o burro, as crianças escolheram utilizar iogurtes de plástico e um garrafão de água e, de seguida, pintaram esses materiais com a cor cinzenta; no coelho, as crianças trabalharam com um pacote de leite, finalizando com a pintura; para o porco foram utilizadas garrafas de plástico juntamente com a respetiva pintura; para o pato, na sua elaboração, utilizou-se um rolo de papel higiénico; para o gato e o elefante, utilizou-se uma embalagem de detergente e respetivas pinturas; já com a girafa, a pintura foi feita através de rolo de cozinha e rolos de papel higiénico; na vaca foi utilizada uma caixa de sapatos, sendo que o adulto pintou a mão de cada criança, moldando-a e colando nessa caixa; por fim, o rato foi o único animal que não se conseguiu encontrar material reciclável, optando-se pela técnica do balão.

Um incidente crítico que fez a mestranda refletir sobre o seu contributo para o desenvolvimento desta criança foi a seguinte:

O T. é uma criança que demonstra alguma resistência à pintura em atividades anteriores (não gosta de sujar as mãos com tinta, por exemplo). Nessas situações, é totalmente respeitada a sua vontade, mas, por outro lado, explico-lhe que não há qualquer tipo de problema em sujar as mãos porque depois elas vão ficar limpas. Nesta atividade, decidi colocar música calma e serena para que as crianças pudessem sentir-se tranquilas. Surpreendentemente, o T. participou na ação sorrindo várias vezes mim, dizendo mesmo “não faz mal sujar as mãos”. Foi capaz de expressar emoções ao mostrar prazer em completar uma tarefa e de explorar materiais de construção e expressão artística (Post & Hohmann, 2011).

(Notas de campo da estagiária, 9/05/2022)

Neste momento, a formanda ganhou consciência de que as suas ações contribuiriam para que a criança em questão se envolvesse na atividade e, desta forma, potencializar aprendizagens significativas.

À medida que a atividade recorria, as crianças lembravam-se, mais uma vez, das características dos animais, em questões referentes à cor e aos sons. Os restantes membros

do corpo foram terminados pela mestranda, por falta de tempo, sendo que o grupo participou na colagem. Ao refletir após a ação (Schön, 2000), a formanda concluiu que, apesar das crianças terem colaborado e participado neste processo, a atividade poderia ter ocupado mais um dia da semana, para que pudessem terminar a construção dos animais.

Como salienta Oliveira-Formosinho (2011), cabe ao educador alargar as experiências das crianças, organizando e gerindo todo o processo de ensino e de aprendizagem “no sentido de, não só oferecer oportunidades de participação, mas também desenvolver competências em matéria de participação, envolvendo as crianças na construção das suas aprendizagens”. Assim, a formanda considera que, durante a atividade, existiu um momento de partilha de saberes entre o adulto e a criança através de uma relação de cooperação e um clima de confiança. Como tal, as crianças, através desta relação de proximidade, adquiriram à vontade e a coragem “para explorar o mundo que existe...”, *expressar emoções, estabelecer relações com o adulto, e aprender competências de comunicação e linguagem*, ouvindo o adulto e respondendo. (Post & Hohmann, 2011, p.32). Esta atividade comprovou que realmente o papel do adulto é muito mais do que aquele que intervém, mas sim aquele que está presente.

Ao refletir durante a ação, como promovido por Schön (2000), a mestranda compreendeu que o facto de as crianças estarem rodeadas por pessoas em quem confiam, permitiu-lhes explorar os desafios, sentindo-se valorizadas e escutadas (*ibidem*). Posto isto, em análise retrospectiva, a mestranda considera que poderia proporcionar ao grupo de crianças o contacto com outras técnicas e outros materiais de exploração artística.

A construção do sofá pela equipa pedagógica deveu-se à utilização de diferentes materiais: pacotes de leite, folhas de jornais, revistas e fita-cola. Esta atividade mostrou-se extremamente reveladora face à importância do trabalho em equipa e, como refere Hohmann e Weikart (2007), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo. O facto da comunidade educativa se ter unido quer na disponibilização dos materiais quer na participação da atividade levou ao sucesso e ao resultado do sofá em causa.

Na semana seguinte à construção e finalização dos animais, o sofá e os animais permaneceram na sala durante uma semana, para que as crianças se lembrassem do animal, do som e da quantidade, e pudessem explorar livremente. Foi totalmente notório o desejo com que as crianças se dirigiam ao sofá, sentando-se, falando e brincando com os animais.

### 3.1.3. HORTA PEDAGÓGICA

A criação da horta surgiu da necessidade evidenciada pelas crianças de contactarem diretamente com elementos da natureza. Desde logo, a sala onde a díade de formandas exercia a prática, usufruía de um terraço exterior bastante agradável para as crianças, utilizado em pequenos períodos relacionados com as horas dos lanches ou no pós exercício de alguma atividade. Após observar atentamente, a equipa pedagógica entendeu que era significativo dar a oportunidade às crianças de desenvolverem uma relação direta com o ambiente, possibilitando uma experiência de cuidado da terra e de valorização dos recursos naturais. Para além disso, considerou-se que os contactos com outros elementos da natureza permitiam à criança experiências estimulantes, proporcionando “oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem”, tornando o espaço exterior mais rico (Silva et. al., 2016, p.90). Assim, através da horta, as crianças privilegiaram o contacto com o meio ambiente.

Na mesma linha de pensamento, a dinamização da horta foi iniciada numa manhã, após o momento de acolhimento, com a pintura de vasos de plástico, sendo estes anteriormente preparados pela díade de formandas através da reutilização de garrafas de plástico, recorrendo a uma técnica diferente: a técnica da esponja. O par pedagógico disponibilizou vários pratos de plástico com diferentes cores, na mesa situada na sala de atividades. Esta experiência ocorreu individualmente, privilegiando a atenção a cada criança, uma vez que necessitam de interações ricas (Post & Hohmann, 2011) e de forma ao adulto consciencializar e sensibilizar sobre o cuidado com o meio ambiente.

As crianças pintaram a garrafa com cores escolhidas por elas próprias, expressaram essa vontade através da comunicação oral ou apontando para a cor pretendida. A liberdade

de escolha e a utilização dos materiais permitiram às crianças desfrutarem destes momentos, consoante o seu ritmo e tempo. A título de exemplo, uma criança, ignorou totalmente a esponja e começou a pintar com as mãos. A mestranda respeitou a sua vontade e reconheceu a sua escolha e, com esta situação, compreendeu que a vontade e o desejo da criança deve ser sempre superior ao objetivo da atividade, deixando-a explorar livremente (Hohmann & Weikart, 2007).

A formanda realça o nível elevado de envolvimento e de bem-estar de uma criança: a B, no qual manifestava motivação e interesse, alegria, vivacidade e autoconfiança (Laevers, 2005). Em contrapartida, a S., demonstrou um envolvimento e bem-estar num nível moderado, não estando dedicado na atividade, evidenciando uma motivação limitada, sendo que a sua postura e expressão demonstraram pouca emoção (Laevers, 2005).

Ao refletir após a ação (Schön, 2000), a díade de formandas, concluiu que faria todo o sentido que a pintura dos vasos de plástico fosse desenvolvida no terraço da sala de atividades.

Para além disso, foram plantados bens alimentícios, onde as crianças tiveram oportunidade de explorar e estar em contacto direto com a terra. Esta dinamização foi bastante importante pois não só permitiu o contacto com a natureza, desenvolvendo respeito pela sua preservação, como também privilegiou a participação e responsabilidade das crianças no cuidado da horta. Elas semearam, plantaram, cuidaram e puderam acompanhar o crescimento das plantas. Ademais, deu sentido de responsabilidade ao grupo de crianças, por exemplo, em regar as plantas.



*Figura 3: Be. rega a horta.*

Em dias alternados da semana cabia a cada criança do grupo regar e cuidar da horta.

Atenta à seguinte nota de campo:

Neste dia, a Be. dirigiu-se à horta presente no terraço da sala de atividades e eu acompanhei-a. De repente, a criança em questão referiu: “A casa tem horta e eu ajudo a mãe”. Depois deste comentário, deduzi que a criança sente um enorme compromisso e responsabilidade em cuidar da horta em sua casa.

(Nota de campo da estagiária, 25/05/2022)

Assim, a criança teve a possibilidade de aprender a plantar, a regar, a cuidar e a colher. Esta experiência permitiu a abertura da forma como a criança se relaciona com o ambiente, estimulando o valor da responsabilidade e o compromisso com a natureza, privilegiando o espaço ao ar livre. Para além disso, estes momentos eram bastante aproveitados pelas crianças uma vez que o sentiam um enorme desejo em cuidar da horta. Tal como refere nas OCEPE, a promoção de ambientes com qualidade contribuiu para que a criança desenvolva “diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (Silva et. al., 2016, p.27).

Esta dinamização proporcionou às crianças experimentar e produzir os seus próprios vegetais, através de práticas biológicas, potenciando a aquisição de hábitos alimentares mais saudáveis, desenvolvendo a compreensão em relação à produção de vegetais. Contudo, a mestranda reconhece que, caso houvesse tempo, seria interessante implementar atividades lúdicas, mobilizando estratégias, de forma a promover, por exemplo, a alimentação saudável, e estimular a criatividade e a curiosidade neste tópico.

## 3.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

### 3.2.1. NEVE ARTIFICIAL

O grupo de crianças manifestava bastante interesse pela Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente alterações meteorológicas (chuva, vento, neve, etc.), descrevendo e

procurando “explicação para os fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural” (Silva et. al., 2016, p.91). Esta curiosidade evidenciava-se em alguns momentos, como por exemplo, quando começava a chover, surgindo comentários como “está a chover muito” (L.S.) ou “está muito frio lá fora” (M.R.). Eram realmente muito atentas às mudanças climáticas e o porquê de existirem.

Em determinado dia, uma criança, a M.R., no momento de acolhimento, referiu que iria numa viagem onde veria neve. Aproveitando este momento, a díade de formandas questionou ao grupo se já tinham visto neve e o grupo respondeu que não. Uma criança, o P. referiu que gostava de ver neve. Assim sendo, questionou-se ao grupo se gostariam de ver neve “a fingir” e o grupo, demonstrando bastante entusiasmo, respondeu imediatamente que sim.

A atividade foi realizada nessa mesma semana, apesar do par pedagógico ter supostamente planeado os dias seguintes com outras ações. Contudo, o grupo demonstrava bastante entusiasmo e interesse, uma vez que questionavam constantemente quando iam ver a neve a fingir. Conversando com a equipa educativa, e atendendo à proposta das crianças, concluiu-se que se iria realizar a atividade no dia seguinte. A mestrandas foi se apercebendo que, como futura educadora, deve ter a capacidade de ajustar ou até mesmo alterar a planificação, desde que essas mudanças se efetuem em função dos interesses e necessidades das crianças.

A ação pedagógica ocorreu no espaço exterior, uma vez que é gritante a vontade que as crianças expressam em deslocar-se a este espaço, transmitindo-lhe uma sensação de paz e liberdade, e de forma a “possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior” (Lino, 2013, p.121), perspetivando um enriquecimento e diversificação das suas experiências e conhecimentos.

Os materiais necessários foram uma bacia com água morna e várias embalagens de sal fino. Uma criança, aquando deste momento, interveio, dizendo: “A minha mãe põe pouco sal na comida” (D.Az.). Aproveitando esta situação, e articulando estes conhecimentos com questões ligadas à saúde, a díade de mestrandas chamou à atenção para a alimentação

saudável, explicando que devemos consumir pouco sal, originando, assim, uma sensibilização para os cuidados com a saúde (Silva et. al., 2016).

De seguida, de forma a ser mais organizado e benéfico para o aproveitamento das crianças, decidiu-se que a atividade seria realizada em pequenos grupos de crianças. Desta forma, elas dirigiam-se ao centro para colocar um pouco de sal na bacia e mexer, explorando a matéria consistente que se ia formando, sendo explicado paralelamente que a neve se encontrava nas montanhas e que apenas estávamos a reproduzir neve “a fingir”. Durante este momento, foi totalmente evidente o envolvimento do grupo, na medida em que sorriam, interagiam uns com os outros, mostrando interesse em participar mais (Laevers, 2005). Como era necessário muito sal, os grupos tiveram oportunidades, mais uma vez, de repetir e voltar a colocar o sal.

De realçar que a mestrada sentiu as crianças um pouco ansiosas e irrequietas, não deixando de ter presente que era uma reação adequada ao facto de ser uma atividade diferente. O D., a criança que apresenta um Transtorno Sensorial, como esperado, levou o sal à boca, percebendo que não tinha um sabor agradável. Permanecendo bastante tempo sentado em frente à bacia com o sal e mexendo no mesmo, o par pedagógico ofereceu uma bacia somente à criança em questão para que pudesse explorar livremente, e desta forma, o restante grupo também o conseguiu fazer. No final, algumas crianças sentaram-se junto do D. interagindo com ele.



*Figura 4- D. explora a neve artificial.*

No final da atividade, a M.R. expressou a sua vontade em construir um boneco de neve, questionando “Será que podemos fazer um boneco de neve todos?”. O restante grupo que permanecia sentado, saltou imediatamente dos seus lugares dizendo “Vamos fazer um boneco de neve, vamos fazer um boneco de neve!”. De seguida, iniciou-se a construção do boneco de neve. Cada um dos pequenos grupos dirigia-se ao centro da roda e realizava círculos com a neve artificial. Seguidamente, na sala de atividades, as crianças, de forma individual, tiveram a oportunidade de colocar os adereços: botões e chapéus.

Relativamente ao nível de envolvimento e bem-estar, a mestranda considera que o grupo demonstrou um envolvimento e bem-estar elevado, tendo em conta que permaneciam concentrados, motivados e absorvidos pela experiência, e encontravam-se felizes, entusiasmados e confiantes (Laevers, 2005).

A construção do boneco de neve demorou mais tempo que o esperado, tendo a mestranda ficado ansiosa uma vez que se aproximava a hora do almoço. Refletindo após esse momento, tal como preconiza Schön (2000), compreendeu que nem sempre é possível seguir à regra os horários e nem tudo é controlado por nós.

A formanda colaborou com o grupo, explorando a neve artificial, e promovendo relações de confiança positivas (Post & Hohmann, 2011). Para além disso, esta ação contribuiu

bastante para o percurso da mestranda, pois, após refletir, concluiu que com materiais e objetos próximos e que representam ou fazem parte da realidade das crianças, podem-se criar atividades lúdicas, criativas e interessantes para as crianças. Ademais, destaca-se as potencialidades do espaço exterior, uma vez que é um local repleto de oportunidades sensorio-motoras, estimulando a criança a ser construtora ativa do seu próprio conhecimento (Post & Hohmann, 2011).

### 3.2.2. O PROJETO “A TARTARUGA E O OURIÇO”

No contexto de educação pré-escolar, um dos aspetos que mais marcou a mestranda no seu percurso foi a experimentação da MTP, nomeadamente a importância do trabalho em equipa, no qual a observação e a partilha dessas observações com a equipa pedagógica foram fundamentais e o valor ainda mais evidente que a observação assume.

Assim, tal como referido no capítulo I, esta metodologia centra-se num processo de ensino-aprendizagem, onde o interesse e a curiosidade das crianças conduziu todo este processo. Para a primeira fase do projeto, a observação e a escuta atenta das crianças constituíram processos cruciais, no sentido de perceber as motivações e os interesses delas. Desta forma, tendo como ponto de partida a escolha da questão-problema inicial, realizaram-se diversas atividades integradas e interdisciplinares, com incidência privilegiada nas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, no qual a valoração da participação da criança esteve sempre presente.

O livro que desencadeou este projeto denomina-se como “Um abraço” de Eoin Mclaughlin. A hora do conto foi preconizada na área da biblioteca pela mestranda, com vista a proporcionar um ambiente calmo e propício à leitura. Após este momento, o par pedagógico depreendeu que houve um total interesse, na maioria do grupo, pelas personagens principais da história: a tartaruga e o ouriço. Segundo Vasconcelos (2011) “as crianças em idade pré-escolar são extremamente curiosas e têm uma grande vontade, e até mesmo necessidade, de descobrir e de dar sentido ao mundo à sua volta” (p.27). Assim, após um diálogo em grande grupo, surgiram questões como: “O que é que a tartaruga come?” (L.S.); “Como é a casa deles?” (A.P.); “Onde é que eles vivem?” (D.A.); “Qual o som que fazem?” (I.B.); “Onde os

podemos encontrar?” (I.S.); “O que é que o ouriço come?” (F.). Após isto, cada criança presente registou, numa folha branca, aquilo que desejava descobrir, através do desenho e de representações.

De seguida, o par pedagógico elaborou um mapa conceitual, tendo em conta as ideias e hipóteses dadas pelas crianças (Vasconcelos, 1998) e, em conversa, através da observação sistemática e contínua, apercebeu-se que, inicialmente, as crianças demonstraram um maior interesse por um dos animais. Assim sendo, questionou individualmente se pretendiam descobrir características e curiosidades sobre o ouriço, sobre a tartaruga, ou sobre os dois animais, sendo sempre dada a liberdade de escolha da criança.

Na segunda fase, segundo Vasconcelos (2012), a que envolve a planificação e o desenvolvimento do trabalho, a díade de formandas centrou-se em duas questões principais, sendo elas, onde procurar informação e com quem investigar. A maioria do grupo propôs que se procurasse na internet, juntamente com as famílias. Desta forma, realizou-se um comunicado dirigido aos pais, de modo a que interviessem neste processo e colaborassem com as crianças na pesquisa sobre o animal escolhido por elas. Este apoio foi imprescindível, e tal como Katz e Chard (1997) defendem, intensificam a parceria entre as famílias e a instituição educativa e reforçam sentimentos de continuidade entre a casa e a escola. Para além disso, um aspeto a realçar foi, de facto, o entusiasmo que cada criança evidenciava quando chegava à sala com o seu trabalho. De imediato e com entusiasmo mostravam à educadora e às mestrandas.



*Figura 5- M.C. mostra o seu trabalho aos colegas.*

Ao longo da semana que se seguiu o pedido de participação das famílias, as crianças iam trazendo os trabalhos: trabalhos em cartolinas, desenhos, pinturas e construções. Após a reunião da maioria dos trabalhos, adotou-se a estratégia de cada criança partilhar e apresentar ao grupo aquilo que tinha descoberto. Esse momento tornou-se muito animado, o grupo permaneceu bastante interessado, concentrado e participativo. Foi realmente surpreendente o respeito que cada um teve pelo outro e o envolvimento nas pesquisas e na realização dos trabalhos. Posteriormente, os mesmos foram expostos num armário presente na sala, a fim das crianças se lembrarem. Ouviam-se comentários como: “Olha, o meu trabalho! (M.C.); “Fui eu que fiz aquilo (M.A.)”; “O ouriço que fiz com a minha mãe está ali” (F.).

As crianças demonstravam bastante interesse em saber mais e, nesse sentido, as mestrandas decidiram convidar alguém mais especializado que partilhasse o seu conhecimento com o grupo. Ademais, este convite foi fundamental pois, como reforça Vasconcelos (2011), é extremamente importante que as crianças interajam com a comunidade.

De forma a perceber o que as crianças mais ansiavam concretizar, realizou-se uma assembleia de grupo. Sabendo que queriam “Pintar um desenho do ouriço” (M.R.), “Construir o ouriço” (A.P.), “Fazer a tartaruga e pintar” (Á.), “Fazer um ouriço grande” (M.M.), “Fazer

uma tartaruga grande” (D.A.), foi possível estruturar o trabalho e seguir para a fase três: a execução. Neste sentido, a mestranda irá apresentar pormenorizadamente duas atividades.

Após refletir sobre estes momentos, a mestranda considera que os diálogos em grande e pequeno grupo, as oportunidades de partilha com os pares e o confronto com diferentes opiniões tornou este processo mais rico e reflexivo, gerando novos conhecimentos entre as crianças e a mestranda. Com esta atividade e partilha, a própria mestranda adquiriu conhecimentos e curiosidades da tartaruga e do ouriço através das crianças. Assim, o projeto exigiu “uma gestão partilhada do poder, das decisões” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.94). Não obstante, é igualmente importante que o adulto alargue “intencionalmente as situações de comunicação” e motive o diálogo entre as crianças (Silva et. al., 2016, p.62). Para além disso, tornou-se essencial criar um contexto educativo adequado, garantindo a iniciativa, participação e autonomia da criança e a mobilização de toda a comunidade envolvente.

Uma das experiências pedagógicas baseou-se na construção dos dois animais em 3D, com materiais recicláveis. Estes materiais foram propostos pelo par pedagógico, com vista a consciencializar as crianças sobre este tema, e uma vez que o projeto da sala se relacionava com a proteção da diversidade. Assim sendo, disponibilizou-se, numa das mesas redondas presentes na sala, vários materiais recicláveis: caixas de cereais, caixas de ovos, garrafas de água de plástico, cartão, e palhas de plástico. Foram criadas duas equipas, as crianças que escolheram inicialmente a tartaruga ficaram encarregues de construir as tartarugas e, por sua vez, os restantes ficaram incumbidos da construção dos ouriços. Ao longo dos dias, em pequeno e grande grupo e nas respetivas duas equipas, a equipa das tartarugas e a equipa dos ouriços escolhiam os materiais, pintava-os e construía-os. Decidiu-se, em conjunto com as crianças, que para distinguir a tartaruga marinha da terrestre que a primeira se pintava de azul e a segunda de verde. Relativamente às tartarugas, as crianças começaram por pintar as caixas de cereais, as embalagens de ovos, as garrafas de água de plástico e o prato de cartão. Na construção do ouriço, o grupo de crianças pintou a cabeça de esferovite e colou os paus. O T., revelou bastante persistência, não desistindo de colocar os paus.

A mestranda realça o nível muito elevado de envolvimento e bem-estar de três crianças: P., D.A, e C,. No que diz respeito à primeira dimensão, as crianças estavam

interessadas em envolver-se e explorar a atividade, sentindo-se completamente abertas à experiência, não sendo possível distraí-las (Laevers, 2005). Em relação à segunda dimensão, não há sinais de tensão, as crianças sentiam-se alegres, divertidas, conversando umas com as outras, demonstrando ter prazer naquilo que estavam a fazer (Leavers, 2005). Para além disto a energia foi tanta que uma dessas crianças, a C. começou a pintar com as mãos, sentindo totalmente a experiência. Outro aspeto a realçar foi o de uma criança que dificilmente se sentia motivada em qualquer experiência: a D. Contudo, nesta atividade de pintura e construção, a mesma estava concentrada e envolvida, sentindo-se desafiada, tendo um nível elevado de envolvimento. Para além disso, mostrava sinais de satisfação e prazer, alcançando um nível de bem-estar elevado (Laevers, 2005). Nesta atividade as crianças participaram também na colagem dos materiais, com cola, sempre com a ajuda do adulto. Um ambiente com um nível de bem-estar elevado contribui para o desenvolvimento saudável das crianças (Laevers, 2005).



*Figura 6- D.Az. e P. trabalham em equipa.*

Na situação descrita anteriormente, as crianças trabalharam em equipa e interagiram entre pares, na medida que conversavam e riam uns com os outros, e tal como Post e Hohmann (2004) referem, as atividades em pequeno e grande grupo fomentam o desenvolvimento “da empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros” e desenvolvem a criação de “relações com os pares” (p. 31).

Uma atividade diferente, também ela gerou bastante interesse, foi a construção do habitat das tartarugas e do ouriço. As crianças almejavam construir “a casa deles”. Em conjunto, decidiram-se quais os materiais que o grupo de crianças pretendia utilizar. “Folhas”, “flores” e “relva” foram algumas das respostas. A díade de formandas sugeriu que também pudesse existir mar para a tartaruga marinha.

Inicialmente o par pedagógico deu a conhecer os materiais existentes e, assim, recordou algumas características do habitat das tartarugas e dos ouriços de forma que as crianças tivessem uma noção de como iriam ser utilizados os materiais. Nessa sequência, foi utilizada uma estrutura de madeira forrada em tecido. As crianças começaram por criar relva artificial através da colagem de diferentes peças. Seguidamente colaram pedras e flores. Por fim, com o objetivo de criar o mar, amassavam o papel seda azul. Esta experiência pedagógica foi realizada em pequenos grupos, durante períodos de algumas manhãs. O grupo de crianças envolveu-se bastante, sendo que a atividade demorou mais tempo que o previsto. Contudo, a equipa respeitou totalmente a motivação e vontade do grupo. Prova disso é o facto da rotina ser flexível (Post & Hohmann, 2011). A mestranda considera que duas crianças, o D.AZ. e a C. demonstraram um envolvimento e bem-estar nível cinco, uma vez que sentiram um prazer enorme aquando das atividades de pintura, encontrando-se completamente absorvidos, motivados e concentrados, sentido totalmente a experiência (Laevers, 2005). Ao nível de bem-estar, a mestranda atribuí também nível cinco, pois as crianças apresentam sinais claros de satisfação e conforto, estando relaxadas e abertas ao ambiente (Laevers, 2005). De realçar que o habitat ficou presente na sala, junto da área das construções. Nos dias seguintes, o grupo não deixava de ir até ao resultado da sua atividade, mostrando interesse e curiosidade em explorar cada vez mais pormenores. De alguma forma, sentiam-se orgulhosos pelo trabalho conseguido.



*Figura 7- Habitat da tartaruga e do ouriço.*

No que concerne ao momento da divulgação, o par pedagógico juntamente com as crianças, decidiu que as famílias, tendo em conta a sua disponibilidade, poderiam, num dia a combinar, dirigir-se à sala de atividades, observar as atividades do projeto. Como tal, a díade de formandas elaborou uma parte da divulgação num papel cenário: o cronograma das atividades feitas, os registos do grupo de crianças e as fotografias e expressões das crianças no decorrer do trabalho realizado. Esta apropriação da folha de papel cenário favoreceu o contacto com o código escrito, facilitando a emergência da linguagem escrita (Silva et. al., 2016), no papel cenário encontravam-se títulos identificativos e emoções representadas através de emojis.

A segunda fase da divulgação teve como suporte os materiais físicos construídos pelas crianças: as tartarugas pequenas, as tartarugas e o ouriço construídos em 3D com materiais recicláveis, o habitat e, por fim, o livro das emoções. O livro das emoções foi deveras importante, dado tratar-se de uma história onde são manifestadas formas de afeto e sentimentos das personagens principais ao longo de todo o conto. Foi uma forma de demonstrar, junto das crianças, esses sentimentos e afetos. Através do exemplo, suscitar na própria criança a vontade de expressar o que sentia. Nessa vertente, a equipa pedagógica sugeriu às crianças que se criasse um livro sobre as emoções e designaram como título “Eu fico triste quando...” para ser realizado com as famílias. Com o trabalho, foi enviado um comunicado desafiando as famílias a que, juntamente com as crianças, descrevessem emoções através de uma imagem representativa. Na manhã seguinte, decorreu a respetiva

apresentação dos trabalhos onde partilharam com os pares e com os adultos aquilo que as deixava tristes. As crianças foram capazes de expressar as suas emoções, com facilidade reconheceram as emoções apresentadas por outras crianças e inclusivamente existia empatia entre elas e os sentimentos demonstrados.

De um modo geral, a maior parte das famílias, nomeadamente os pais, participaram na divulgação, convivendo com as crianças e a comunidade educativa. Assim, foi sem dúvida bastante importante o facto de os pais terem sido partes integrantes em todo o processo, demonstrando reconhecimento e dando-lhe valor aos trabalhos executados pelas crianças. A própria presença dos pais transmitia-lhes confiança aumentando-lhes a motivação pela procura. Foi um momento de felicidade e partilha.

Desta forma, foi possível à mestrandia fazer uma avaliação pois, as crianças ao exteriorizarem, informalmente, sobre o projeto demonstraram os conhecimentos adquiridos (Vasconcelos, 2012). A execução do habitat foi uma preferência geral do grupo de crianças.

A elaboração deste projeto proporcionou ao grupo o contacto com as diversas áreas do saber, conferindo ao projeto uma interdisciplinaridade, sendo que cabe ao educador alargar as experiências do grupo de crianças: na área do Conhecimento do Mundo, no domínio da Educação Artística, e no domínio da Matemática. A mestrandia admite que, apesar do resultado positivo, um maior sucesso passaria por ter mais em atenção que as crianças pudessem contactar com o maior número possível de objetos e materiais diversos de modo a “desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Silva et. al., 2016, p.49).

Para além disso, as crianças estudaram um tópico em profundidade, onde buscaram sentido para obter conhecimento sobre o meio social e cultural que lhes é familiar (Katz & Chard, 1997), tendo múltiplas oportunidades de expressar a sua iniciativa e as suas escolhas, desenvolver experiências diversas de exploração e descoberta, tomar decisões, cooperar com os pares.

Numa análise retrospectiva da ação, a mestrandia considera que foi bastante prazeroso e motivador, observar o desenrolar de todo o trabalho assim como a sua evolução. A alegria e o entusiasmo das crianças ao executarem as tarefas, o nível de envolvimento do grupo de

crianças e os comentários aos trabalhos realizados: “Pintei a minha tartaruga com muitas cores (P.), “O meu ouriço tem a cor verde, amarela e castanha” (F.) “A casa da tartaruga e do ouriço está muito bonita” (D.Az.), “A casa ficou muito gira” (C.)

Para além disso, as relações entre o adulto e a criança marcaram o sentido cooperativo e construtivo da aprendizagem em trabalho de projeto. Os laços afetivos possibilitaram que o processo educativo decorresse com um maior envolvimento, por parte de todos os intervenientes, favorecendo a partida para as diferentes descobertas e aprendizagens da criança.

Por último, os interesses das crianças e as suas intenções levaram à exploração, experimentação e construção de novos saberes e conhecimentos.

## REFLEXÃO

Com o término da PES, considera-se relevante uma reflexão de todo o percurso evolutivo da mesma, evidenciando as aprendizagens desenvolvidas.

Desde cedo a mestranda encantava-se pelo crescimento das crianças que lhe rodeavam, uma enorme curiosidade sobre o seu mundo. De imediato assumia o papel de cuidadora, principalmente da “criança mais pequena”, sentindo-se confortável a proteger, a interagir, a proporcionar jogos e brincadeiras.

Considera-se pertinente realçar que os momentos desenvolvidos e todas as experiências da PES possibilitaram aprendizagens significativas, proporcionando um conjunto de competências profissionais ao nível da ação pedagógica, considerando os processos de observação, de planificação, da ação, de avaliação e de reflexão. Desta forma, a mestranda desenvolveu as bases teóricas através dos vários referentes e uma maior capacidade reflexiva. Neste sentido, a prática regeu-se essencialmente pelas influências de Emmi Pikler e Elinor Goldschmied e dos modelos pedagógicos HighScope e Pedagogia-em-Participação.

Nos dois contextos, numa primeira fase de estágio, foi crucial observar o ambiente educativo assim como as suas dinâmicas, o funcionamento da instituição, as práticas da educadora cooperante e as crianças. No contexto em creche, a mestranda sentiu-se bastante receosa por ser um ambiente diferente, à qual tinha pouca experiência da licenciatura. Com o apoio da educadora cooperante, a estagiária notou nela uma maior confiança.

Ao longo do percurso formativo, a estagiária pôde tomar consciência de si própria e das suas práticas, nomeadamente nos momentos de reflexão com a equipa educativa e nos momentos de supervisão, que se tornaram fundamentais e enriquecedoras para a mestranda.

Naturalmente, nos dois estágios foram sentidas diversas dificuldades, principalmente na gestão do tempo e do grupo. Contudo, ao longo do contexto em EPE, a mestranda evoluiu no que diz respeito a esses aspetos.

Para além disso, a IA foi bastante importante para o percurso da mestranda. É imprescindível que o profissional de educação adote estratégias e recursos que lhe permita conhecer cada criança, os seus interesses e necessidades, a fim de conseguir dar uma resposta pertinente e clarificante aos problemas educacionais que possam surgir. Desta forma, a investigação em educação surge como um elemento construtivo do autodesenvolvimento dos profissionais de educação. Aliás, os conceitos de investigação e ação são processos indissociáveis, ou seja, pretende-se investigar para agir, em que educador “interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos directos sobre a prática” (Alarcão, 1996, p.116). Este fator fez com que a formanda valorizasse ainda mais a exigência que traz ao adulto estar em constante reflexão (antes, durante e após a ação), numa visão integrada da teoria e prática que assente “na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Alarcão, 1996, p. 99). Assim, a mestranda irá manifestar sempre uma “postura crítica e reflexiva” (Decreto-Lei, n.º 43/2007, artigo 14º, p.1324), atuando com intencionalidade educativa.

Após algumas ações pedagógicas, a mestranda equacionou ainda mais o papel do adulto, em que este deve manifestar uma atitude de orientação e mediação, e compreender a fase de desenvolvimento das crianças. As conversas em grande grupo com as crianças da sala da creche e da EPE foram cruciais pois permitiram perceber que, através de conversas

calmas e de uma atitude flexível por parte da estagiária, compreendiam aquilo que lhes era transmitido. O mais importante, para a formanda, foi assumir sempre uma colaboração com as crianças. Por vezes, isto exigiu a suspensão da própria voz para dar tempo, espaço e atenção consciente à voz da criança.

No final desta etapa surgem alguns medos e receios e a principal pergunta: “será que a mestranda se sente preparada para ingressar no campo profissional?”

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em ..... perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. ..... Araújo, Educação em Creche: Participação e Diversidade, (pp.29-74). Porto Editora.

Araújo, S. B. (2017). Perspetivas Pedagógicas para a Educação em Creche: princípios ..... convergentes e implicações para a prática. In. Cadernos de Educação de Infância, 112 (pp. .... 104-112).

Araújo, S. B. (2018). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados ..... a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, ..... S. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche (1.a ed., pp. 139–160). ..... Porto Editora.

Araújo, S. & Oliveira-Formosinho, J., (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e ..... Cuidados em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, Modelos Pedagógicos ..... para a Educação em Creche. (1.ªed.) Porto Editora.

Bento, A. (2011). As Etapas do Processo de Investigação: do título às referências ..... bibliográficas. Funchal: ..... Coleção Ideias em Prática.

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. .... Ministério da ..... Educação/Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular. .... [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)

Cardona, M. (2006). *Educação de infância - Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edições Cosmos.

David, M., & Appell, G. (2013). *Lóczy, una Insólita Atención Personal* (3ª ed). Ediciones ..... Octaedro.

Espiney, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade As crianças como actores sociais*. Porto ..... Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de ..... professores* (4.ª ed.). Porto Editora.

Falk, J. (2012). *La Estabilidad para la Continuidad Calidad de las Atenciones y las ...Relaciones*. In J. Falk (Ed.), *Lóczy, Educación Infantil* (3a , pp. 21–34). Ediciones Octaedro

Fochi, P. (2018). *Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes*. Em J. .... OliveiraFormosinho, J. Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. .... Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.) *Modelos Pedagógicos para a Educação em ..... Creche* (1ª ed., pp. 181–195). Porto Editora.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. ..... Porto Alegre: ..... Artmed Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação ..... Calouste Gulbenkian

Laevers, H., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Kessel, M. Van, & Amant, K. (2005). Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument for care settings - manual. Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research centre for Experiential Education - University of Leuven.

Latorre, A. (2003). La Investigación-Acción. Barcelona: Editorial Graó.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp. 109–140). Porto Editora.

Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche (1.a ed., pp. 93–111). Porto Editora.

Lopes da Silva, M. I. (1998). Projectos em educação pré-escolar e projecto educativo de estabelecimento. In L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. Silva & T. Vasconcelos, Qualidade e projecto na educação pré-escolar (pp. 91-122). Ministério da Educação.

Machado, I. & Sousa, J., (2018). Organização dos Ritmos Temporais na Pedagogia-Em-Participação para a Educação em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. (1ªed.) Porto Editora.

Martins, A. K., Hanna, L., Batalha, D., Sancigollo, E., & Cipriano, G. (2019). Emmi Pikler Abordagem Lóczy-Pikler. Universidade federal de São Carlos

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

Moita, M. C. (2013). Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância (1.a ed.). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em ..... J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), Modelos Curriculares 108 ..... para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (4.a ed., pp. 141– ..... 160). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. Em .. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro (pp. 65-94). São Paulo: Penso.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Eds.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância (pp. 13–42). Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no ..... Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para ..... a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação. . (4ªed.) Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J., (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-.....em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: ..... Construindo uma práxis de participação. (4ªed.) Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2017). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em Participação. Em J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa.

Oliveira & Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador.

O Trabalho de Projeto na Pedagogia.Em-Participação. Porto Editora.

Portugal, G. (1998). Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebe a creche. Porto editora

- Portugal, G. (2011) Mesa Redonda- A questões do atendimento e educação na 1º infância: investigação e prática.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens. .... (2ªedição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rinaldi, C. (1999) O currículo emergente e o construtivismo social In Edwards, Gandini e ..... Forman. As cem Linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed Ed.
- Rosa, D. (2018). O lugar dos materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância. ... Relatório de Mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Schön, D. A. (2000). Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a ..... aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I., L., (2018). Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para ..... a Educação de Infância (DGE).
- Tardos, A. (2012). La Mano de la Educadora. In Lóczy, Educación Infantil (3.ª, pp. 59– 68). ..... Ediciones Octaedro.
- Vasconcelos, T. (1997). Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana. Porto: Porto ..... Editora.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., ..... Ramos, M., ..... Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & ..... Alves, S. (2011). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear ..... Aprendizagens, Integrar Metodologias. Ministério da Educação/Direção-Geral de ..... Inovação e de Desenvolvimento Curricular. .... [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho por projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf).

Zabalza, M. A. (1998b). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. Em ..... M. A. Zabalza, Qualidade em educação infantil (pp. 49-62). Porto Alegre: Artmed.

## DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. (2001). Diário da República: I Série A, n.º 201. .... Ministério da Educação. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (2001). Diário da República: I Série A, n.º 201. .... Ministério da Educação. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro (2007). Diário da República: I Série, nº38. .... Ministério da Educação. <https://files.dre.pt/1s/2007/02/03800/13201328.pdf>

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. (2014). Diário da República n.º 92 – I Série. Ministério ..... da Educação e Ciência. Lisboa. 0281902828.pdf (dre.pt)

Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro. (1997). Diário da República: I Série, n.º 34. Assembleia ..... da República. <https://files.dre.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto (2011). Diário da República, 1.ª série, n.º 167. Ministério ..... da solidariedade e Segurança Social <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/262-2011-671660>

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

Projeto Educativo da Instituição da EPE (2022/2023).

Projeto Pedagógico da sala da EPE (2022/2023).

Recomendação nº 3/2011 de 21 de abril (2011). A educação dos 0 aos 3 anos. Diário da  
..... República, 2.ª série ..... — N.º 79 — 21 de abril de 2011. Conselho Nacional de Educação.  
..... [https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao\\_dos\\_0-3.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf)