

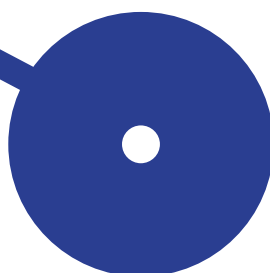
M

MESTRADO
EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Interação Adulto-Criança: O Respeito pela Individualidade da Criança

Ana Rita Cavaco Monteiro

04/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Rita Cavaco Monteiro

**Interação Adulto-Criança: O Respeito pela Individualidade da
Criança**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Porto, abril de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Rita Cavaco Monteiro

Interação Adulto-Criança: O Respeito pela Individualidade da Criança

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Porto, abril de 2024

“Educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência.

Educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro.”

Augusto Cury

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, e procura descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos de educação em creche e educação pré-escolar, bem como a evolução pessoal, académica e profissional ao longo do processo formativo da mestranda.

A fim de alcançar uma prática profissional sustentada e adequada foram utilizados vários referentes teóricos ao longo das mesmas, assim como da realização do presente relatório. Ao longo do processo de pesquisa e análise, a mestranda procurou adotar uma postura crítica e reflexiva sobre, na e para as ações pedagógicas, articulando as mesmas com os quadros teóricos.

Ao longo do presente RE, a mestranda refere a importância do respeito pela individualidade de cada criança, nos contextos educativos, por parte dos educadores de infância, a fim de atingir uma prática adequada, intencional e sensível para com as características e necessidades individuais. A abordagem deste tópico teve sempre como sustento diversos referentes teóricos e legais, com o objetivo de demonstrar os benefícios para a promoção do bem-estar das crianças, do desenvolvimento pessoal, da aprendizagem global e do bom funcionamento em ambientes educativos.

Será também apresentada uma reflexão final onde a mestranda realiza uma síntese sobre o processo formativo ao longo do mestrado em Educação Pré-escolar.

Palavras-chave: Educação em Creche; Educação Pré-Escolar; Individualidade.

ABSTRACT

The present Internship Report arises within the scope of the Supervised Educational Practice Curricular Unit, integrated into the Master's Degree in Preschool Education, and seeks to describe the pedagogical practices developed in nursery and preschool education contexts, as well as the personal, academic, and professional evolution throughout the student's training process.

To achieve sustained and appropriate professional practice, several theoretical references were used throughout, as well as in the preparation of this report. Throughout the research and analysis process, the student sought to adopt a critical and reflective stance on, in, and for pedagogical actions, articulating them with theoretical frameworks.

Throughout this report, the student emphasizes the importance of respecting the individuality of each child in educational contexts by early childhood educators, to achieve appropriate, intentional, and sensitive practice toward individual characteristics and needs. The approach to this topic has always been supported by various theoretical and legal references, to demonstrate the benefits for promoting children's well-being, personal development, overall learning, and smooth functioning in educational environments.

A final reflection will also be presented where the student synthesizes the training process throughout the Master's Degree in Pre-School Education.

Keywords: Childcare Education; Preschool Education; Individuality.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO	3
1.1. EDUCAÇÃO EM PORTUGAL.....	3
1.2. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA	6
1.3. A IMAGEM DA CRIANÇA	13
1.4. INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA: A INDIVIDUALIDADE DA CRIANÇA.....	16
1.5. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	20
1.6. BRINCAR HEURÍSTICO	23
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	
27	
2.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO DE CRECHE.....	27
CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	28
2.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – PRIMEIRO	
CONTEXTO	33
CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	34
2.3. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRE-ESCOLAR – SEGUNDO	
CONTEXTO	37
CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	37
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA.....	41
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	44
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO EM CRECHE	44
PROCESSO DA J. NA TROCA DE FRALDA	44
PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM A CANECA	47
EXPLORAÇÃO DAS TINTAS COM O CORPO	50
MESA DE EXPERIMENTAÇÃO	53
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	55
EXPLORAÇÃO ARTÍSTICA E SENSORIAL DO L.	55
PROPOSTA DOS “JARDINS DA SEREIA”	58

PROJETO “QUE LÍNGUA É QUE FALAS?”	60
REFLEXÃO FINAL	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Relação Adulto-Criança	17
Figura 2 - Quadro síntese do empenhamento do adulto.....	46
Figura 3 - J. a beber o leite pela caneca pela 1ª vez.....	48
Figura 4 - Exploração das tintas com o corpo	52
Figura 5 - Mesas de experimentação	54
Figura 6 - Exploração artística e sensorial do L.	58
Figura 7 - Criação dos “jardins da sereia”	59

LISTA DE ABREVIACÕES

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

ELI – Equipa Local de Intervenção

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento de Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar - segundo ciclo da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar. Este mestrado, considerando a legislação portuguesa em vigor, nomeadamente o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001) e o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2004, 2004), pretende

proporcionar a construção de conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos, numa perspetiva de desenvolvimento articulado da profissionalidade e da personalidade, potenciar o desenvolvimento de competências investigativas sobre a prática, pelo exercício da reflexão sobre, na e para a ação, promover a consciencialização dos papéis e funções que configuram a ação docente na Educação de Infância, considerando os diferentes contextos educativos e sociais em que se desenvolvem as práticas docentes (com destaque para as creches e jardins de infância), visando uma progressiva autonomia na ação profissional junto de crianças, famílias, na instituição educativa, na comunidade envolvente e na sociedade. (Instituto Politécnico do Porto, 2023)

Ademais, os ciclos de estudos que têm como objetivo promover a aquisição de habilidades e formação profissional para a docência regem-se por diversos referenciais, a título de exemplo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade e diversas políticas educativas, a fim de proporcionar uma formação de qualidade e dirigida aos vários níveis de ensino (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014).

A realização do RE procura descrever e documentar as PES vividas pela mestranda ao longo do período de formação, integrando os referentes teóricos abordados nas várias UC do mestrado, assim como a legislação e documentação inerentes aos processos educativos em contexto de educação em creche e educação pré-escolar, nomeadamente, planificações realizadas em contextos reais e caracterizações dos ambientes educativos (anexos 2.A e 2.B).

As PES são uma parte imprescindível do programa de formação para a docência em educação de infância, proporcionando a oportunidade de articular a prática com a teoria em contextos educativos reais, de concretizar estratégias e processos de observação e registo, de obter feedback e orientação por profissionais da área com vasta experiência em contextos reais e de promover uma atitude reflexiva e avaliativa sobre, na e para a ação educativa realizada. A formação em contexto, pela ótica de Formosinho & Oliveira-Formosinho (2008 citado por Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 352), é um “processo privilegiado para a

reconstrução da pedagogia, pressupondo uma dialética entre a formação, a ação e a investigação”.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), “a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente”. Para tal, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto assegurou a realização das PES em 3 instituições na zona norte do país, em contexto de educação em creche e em educação pré-escolar. A PES em educação em creche teve a duração de 140 horas de práticas, iniciadas no dia 20 de março de 2023 e terminadas no dia 31 de maio de 2023. No caso da PES em educação pré-escolar, esta teve a duração de 220 horas práticas, iniciadas no dia 16 de outubro de 2023 e terminadas dia 17 de janeiro de 2024, repartidas pelos 2 contextos educativos.

Ao longo do RE serão expostos o desenvolvimento e o progresso formativo da mestranda, organizado em 3 capítulos. No capítulo I, intitulado por Enquadramento Legal e Teórico, serão abordados diversos referentes teóricos e legais que orientaram e sustentaram as práticas da estagiária em contextos educativos. Segue-se o capítulo II, intitulado por Caracterização dos Contextos Educativos e Metodologia de Investigação, onde numa primeira parte será realizada a caracterização dos 3 contextos de formação prática da mestranda, bem como a análise e descrição do ambiente educativo, seguido da referência à metodologia de investigação-ação adotada ao longo da PES. O capítulo III, intitulado por Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, será dividido em 2 partes, uma referente ao contexto de educação em creche e outra referente aos contextos de educação pré-escolar. Neste capítulo será realizada uma descrição, interpretação e avaliação das algumas práticas e ações realizadas nos contextos.

Por fim, será apresentada uma reflexão final sobre o percurso académico e formativo, expondo os desenvolvimentos pessoais e profissionais obtidos ao longo do mestrado.

1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

No presente capítulo serão abordados vários conceitos, bem como o quadro teórico e legal, que orientam a prática dos educadores de infância em Portugal, aos quais a mestranda recorreu ao longo das PES e mobilizou na ação. Ademais, a mestranda procura também ao longo do capítulo evidenciar as metodologias e perspetivas de várias personalidades ligadas à área da educação que permitiram enquadrar as atividades, as práticas e as reflexões desenvolvidas nos diversos contextos.

1.1. EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Atualmente, em Portugal, a Educação de Infância – período dos 0 aos 6 anos de idade - não se encontra abrangida pela escolaridade obrigatória, estabelecida pelo Decreto-Lei 176/2012, de 2 de agosto, que abrange crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. Contudo, foi declarada a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano que atingem os 4 anos de idade (Decreto-Lei 65/2015, 2015), isto é, é dever do Estado português garantir a existência de uma rede de educação pré-escolar que dê apoio e assegure a frequência gratuita da componente letiva a todas as crianças abrangidas pela lei.

Nesse sentido, a Educação e Acolhimento na Primeira Infância está estruturada numa distribuição bietápica, ou seja, apresenta duas ofertas distintas: uma resposta para crianças dos 0 aos 3 anos; e outra para crianças dos 3 anos até à idade de entrada na escolaridade obrigatória.

Como forma de apoio à educação em creche (3 meses aos 3 anos de idade) – período não considerado como parte do processo de educação básica -, as famílias das crianças podem apenas beneficiar de apoios sociais. Uma vez que a educação em creche não faz parte do sistema educativo português, esta vê-se assegurada sob a jurisdição do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Nesse sentido, as ofertas de educação em creche são maioritariamente garantidas por Instituições Particulares de Solidariedade Social - entidades privadas sem fins lucrativos - ou por instituições privadas lucrativas, legalmente capacitadas, com licença de funcionamento aprovada pelo Ministério responsável.

As ofertas socioeducativas para crianças até aos 3 anos de idade é composta por três respostas sociais: i) Creche – “resposta social de natureza socioeducativa que acolhe crianças até aos 3 anos de idade, durante o período de impedimentos dos pais ou de quem tenha a sua guarda de facto” (Portaria n.º 262/2011, 2011 e Portaria n.º 411/2012, 2012); ii) Ama – “resposta social que consiste num serviço prestado por pessoa devidamente licenciada para o efeito pelo instituto da Segurança Social (...) a qual, mediante pagamento, cuida na sua residência, de crianças até aos 3 anos de idade” (Decreto-Lei n.º 115/2015, 2015); iii) Creche familiar – “resposta social que consiste num conjunto de amas (...) que exercem atividade no âmbito de uma instituição de enquadramento (...) destinada ao cuidado de crianças até aos três anos de idade” (Portaria n.º 232/2015, 2015).

Contudo, foi aprovada no dia 26 de novembro de 2021 a lei que prevê o “alargamento progressivo da gratuidade das creches e das amas do Instituto de Segurança Social, I. P.” (Decreto-Lei n.º 2/2022, 2022), onde, a partir do dia 1 de setembro de 2022 todas as crianças que ingressem no primeiro ano de educação em creche, pelas respostas sociais abrangidas pelo sistema de cooperação, beneficiam da gratuidade.

Quanto à etapa seguinte, educação pré-escolar, esta já é considerada, legalmente, como a primeira etapa no processo de educação básica (Lei-Quadro - Lei n.º 5/1997, 1997), sendo por isso a tutela pedagógica da competência do Ministério da Educação. Desta forma, a educação pré-escolar está assegurada pela rede nacional, que engloba redes públicas e privadas, sendo que da rede pública fazem parte instituições e estabelecimentos dos agrupamentos de escolas, e da rede privada estão englobadas tanto instituições com fins lucrativos como instituições sem fins lucrativos – IPSS.

Relativamente à admissão das crianças na rede pública, a mesma é aceite desde que a criança tenha os 3 anos feitos até ao dia 15 de setembro do ano letivo a iniciar, ou, caso completem os 3 anos de idade entre o dia 16 de setembro e 16 de dezembro, o processo de matrícula fica pendente mediante as vagas disponíveis. Quanto à admissão em instituições privadas ou IPSS esta deve ser realizada diretamente com as equipas/ direção técnica.

Conforme expresso na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019), é responsabilidade dos Estados Partes assegurar às crianças com alguma deficiência, física ou mental, o direito a uma vida plena e com condições decentes, favorecendo sempre a sua

autonomia, dignidade e a sua participação ativa na sociedade. Neste sentido, declara-se que a criança com deficiência tem direito a cuidados especiais e a educação e formação adequadas às suas necessidades, bem como a beneficiar do melhor estado de saúde possível e dos serviços médicos necessários (artigos 23º e 24º). Assim, os profissionais na área da educação têm o dever de seguir os princípios e as normas determinados no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que defendem a inclusão e a resposta a todas as crianças através do aumento da participação nos processos de aprendizagem, bem como as medidas de suporte existentes à aprendizagem e à inclusão de forma a responder a todas as necessidades educativas das crianças ao longo de toda a formação educativa.

Aliado à legislação existente que defende a inclusão, a igualdade e equidade de oportunidades a crianças com necessidades adicionais de suporte, surge o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância – conjunto organizado de serviços de responsabilidade dos Ministérios da Saúde, do Trabalho e da Segurança Social e da Educação – dirigido a crianças de idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos de forma a garantir medidas de apoio na área social, da educação e da saúde. Este sistema conta com vários profissionais especializados, de norte a sul do país, que integram as Equipas Locais de Intervenção, e que, em parceria com as famílias das crianças e com os profissionais de educação contribuem para o desenvolvimento da criança de forma harmoniosa e não invasiva (Decreto-Lei n.º 281/2009, 2009).

Apesar de a legislação atual relativa à organização do sistema educativo português não incluir a educação em creche, mas apenas a educação pré-escolar, o Conselho Nacional de Educação considera de extrema importância a existência de uma unidade que partilhe fundamentos comuns a toda a pedagogia para a infância. Nesse sentido, as OCEPE (Silva et al., 2016) orientam, pelos mesmos princípios, o trabalho profissional com crianças antes da idade referente à escolaridade obrigatória. Este documento orientador tem como principal objetivo “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p.5). Assim, a ação profissional do educador de infância rege-se tendo por base os fundamentos e princípios, os objetivos e as áreas de conteúdo apresentados no documento. Contudo, cabe ao profissional definir métodos, estratégias, processos e práticas baseando-se num ou em vários modelos

pedagógicos (Bertram & Pascal, 2009). Pelas palavras de João Formosinho (2007 citado por Bertram & Pascal, 2009):

Não há, ao nível teórico, nenhuma incompatibilidade entre orientações curriculares e modelos curriculares, ou seja, as orientações curriculares (na educação de infância, como em qualquer nível de ensino) são compatíveis com a adopção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos. A definição curricular [pelo Estado não impõe] modelos ou métodos, porque não é papel do Estado arbitrar questões de teoria pedagógicas. (p. 12)

1.2. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Tendo em conta a legislação em vigor atualmente em Portugal, o processo para a obtenção da qualificação para a docência em educação pré-escolar - grau de Mestre em Educação Pré-Escolar ou em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – rege-se pela Lei de Bases do Sistema Educativo, assim como pelo Decreto-Lei 194/1999 (1999), que define o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância.

Entende-se como educador de infância um profissional que “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001) aplicando o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento do mesmo. Nesse sentido, a construção e a gestão do currículo exige uma contextualização e um conhecimento regular das crianças e do meio, que pode ser recolhido mediante os documentos da instituição, o contacto com as famílias e com a comunidade e a observação do educador de infância. A observação e o registo de diversas situações por parte do profissional possibilitam a recolha de informações fundamentais ao processo de avaliação e reflexão da prática educativa e à adequação e intencionalidade do planeamento das ações pedagógicas (Silva et al., 2016).

Vale ressaltar que, o educador de infância ao longo da sua formação inicial e do seu percurso profissional não deve, nunca, dissociar as várias dimensões estabelecidas no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001), sendo estas: i) Dimensão profissional, social e ética, onde o profissional promove aprendizagens significativas e de qualidade às crianças, enquadrando as investigações e as reflexões sobre e para a prática educativa, estabelecendo-a ética e socialmente; ii) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da

aprendizagem, na qual o educador de infância proporciona aprendizagens significativas e de qualidade no âmbito do currículo desenvolvido, com o devido rigor científico; iii) Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade, onde o profissional estabelece as suas práticas pedagógicas integrando a instituição educativa e a comunidade envolvente; iv) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, em que o educador de infância reflete e avalia, sistematicamente, as suas práticas e o seu desenvolvimento profissional e procura desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais ao longo da sua atividade profissional. É com o culminar destas 4 dimensões que o profissional de educação consegue atingir uma prática exemplar, qualificada e intencional, para que, conseqüentemente, seja criado um ambiente de aprendizagem acolhedor, seguro e que apoie as crianças no seu quotidiano.

É através da intencionalidade das ações do educador de infância que é atribuído um sentido à ação pedagógica e são estipulados os objetivos e propósitos educativos adequados a cada criança e ao grupo. Com o foco em melhorar a qualidade das respostas educativas e, conseqüentemente, a intencionalidade das práticas do profissional, é esperado que as mesmas assentem num processo cíclico de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão (Silva et al., 2016).

A observação é considerada uma das principais funções da ação profissional do educador de infância, sendo este método de recolha de informação uma das bases dos processos de apoio à criança e de planificação das rotinas e atividades. Este processo deve ser contínuo e abrangente às vivências das crianças no seu individual e em grupo, considerando os seus processos de aprendizagem individuais (Araújo, 2014; Silva et al., 2016). Ao realizar uma observação apoiada no registo dos acontecimentos significativos e na descrição dos acontecimentos relevantes permite que, mais tarde, possa ser feita uma análise e uma avaliação das práticas, das intenções pedagógicas do profissional, do envolvimento, dos interesses e das necessidades das crianças no seu individual e em grupo e do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança (Cardona et al., 2021). O modo de organização, análise e registo das diversas situações do quotidiano intitula-se como um processo de documentação pedagógica que visa apoiar e assegurar a reflexão e avaliação profissional, bem como o planeamento das práticas pedagógicas (Silva et al., 2016).

Segundo Máximo-Esteves (2008), para além de definir o alvo da observação direta é necessário definir o modo como o registo é realizado. Neste sentido, salienta as notas de campo e os diários, afirmando serem os documentos pedagógicos mais utilizados no registo dos dados da observação, por profissionais da educação no contexto. Refere ainda que é de bastante importância que os registos sejam acompanhados da data dos episódios bem como de todos os intervenientes. Contudo, apesar de menos considerados, os registos visuais e auditivos, permitem um registo integral dos diálogos, no caso da gravação de áudios, e das ações, no caso da gravação de vídeos e fotografias, das crianças (Máximo-Esteves, 2008). É fundamental o recurso a estes métodos de recolha de informação ao longo da prática profissional de modo a alcançar uma análise e avaliação das situações com a máxima precisão e conhecimento (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

De acordo com Hohmann e Weikart as experiências-chave “são um resultado directo destas observações e descobertas, e são parte integrante da abordagem de aprendizagem através da ação” (1997, p. 453). Em suma, estas experiências-chave referidas na abordagem pedagógica High-Scope descrevem o que a criança já consegue fazer, como vê e percebe o mundo que a rodeia e que tipos de experiências são significativas e importantes para o seu desenvolvimento e para a construção de um conhecimento adequado à faixa etária.

Os educadores de infância que consideram as experiências-chave aquando da observação direta das crianças, são capazes observar, descrever, apoiar e planificar adequando as suas práticas pedagógicas às necessidades de cada criança e do grupo (Hohmann & Weikart, 1997).

Após a observação surge o momento de planificar, adequando a mesma a cada criança e ao grupo, tendo em conta todas as informações registadas decorrentes da observação.

Para além de se obter um conhecimento detalhado e fundamentado de cada criança através da observação e do registo, é importante que ao longo do planeamento e da ação pedagógica decorrente do mesmo se consiga respeitar as diversas características individuais das crianças, proporcionando a todas as mesmas possibilidades de participação e aprendizagem (Cardona et al., 2021).

Pelas OCEPE (Silva et al., 2016), o planeamento serve não só para antecipar e organizar o que é mais relevante realizar, de forma a desenvolver aprendizagens em cada criança, como também para agir no quotidiano seguindo o mesmo. Através da planificação do educador de infância é possível entender a sua intencionalidade educativa e o modo como pretende proporcionar oportunidades de aprendizagem adequadas a cada criança e ao grupo (Cardona et al., 2021). De salientar que, apesar de existir uma planificação decorrente da observação direta do grupo e de cada criança, devem ser reconhecidas e consideradas as oportunidades de aprendizagem imprevistas que surgem por parte das mesmas ao longo das práticas.

A participação das crianças no processo de planeamento tem um peso bastante significativo pois, apesar de desde a infância serem detentores de direitos, nomeadamente, o direito de participar na vida social e de estar presente na legislação portuguesa a intenção da inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei-Quadro - Lei n.º 5/19971, 1997), as intervenções dos mesmos e a orientação que prestam na organização do planeamento deve ser apoiado pelo educador de infância, que, como adulto responsável pelo grupo e pela organização do ambiente educativo, deve partilhar o poder de decisão com as crianças e planear da forma mais coerente e qualificada possível para o grupo. Esta possibilidade de participação das crianças traduz-se na criação de um ambiente de escuta e de abertura às necessidades e aos interesses das mesmas, algo imprescindível na construção de um processo participativo e desafiante, onde as crianças têm, efetivamente, uma voz ativa no dia-a-dia na instituição e no seu processo de aprendizagem (Cardona et al., 2021).

O conceito de avaliação, na sua origem, remete-nos para a atribuição de um determinado valor sobre uma competência. No entanto, na educação de infância, o processo de avaliação centra-se na recolha de recolha da informação e na descrição das aprendizagens, de modo a valorizar as formas de aprendizagens e os progressos de cada criança. Assim, avaliar esses mesmos progressos das crianças, individualmente, “consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (Silva et al., 2016, p.15). Nesse sentido, a avaliação é uma forma de conhecimento e reflexão direcionada para a ação e para a sua melhoria. Com isto, entende-se que este processo avaliativo recai observação e na análise para a aprendizagem, com base nos registos e nos documentos pedagógicos, de forma a melhorar não só os processos educativos, como as

práticas do educador de infância e, conseqüentemente, os processos de aprendizagens das crianças (Silva et al., 2016).

O processo de observar, registrar, planejar e avaliar é constituído por várias fases, interligadas e interdependentes, que se desenvolvem em ciclos repetitivos e sucessivos. Os fundamentos e as aprendizagens provenientes destes processos cíclicos envolvem uma análise e uma participação conjunta de todos os intervenientes no processo educativo das crianças (crianças, famílias, profissionais e comunidade), sendo uma das funções do educador de infância “encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva et al., 2016, p. 13) de modo a adequar o processo educativo às necessidades da cada criança e do grupo.

Aliado ao processo cíclico de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão (Silva et al., 2016) surge a Escala de Observação do Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009), um instrumento de observação e avaliação que recai, sobretudo, na interação estabelecida entre adultos e crianças, considerando 3 aspetos essenciais: a sensibilidade para com as crianças; a estimulação oferecida às crianças; e a autonomia cedida às crianças (Bertram & Pascal, 2009).

Esta escala de empenhamento do adulto surge pelo trabalho desenvolvido por Carl Rogers (1983 citado por Bertram & Pascal, 2009), que defende que os alunos aprendem mais e comportam-se melhor quando contactam com profissionais que oferecem níveis elevados de compreensão, de interesse e de genuinidade. Mais tarde e tendo por base os trabalhos desenvolvidos por Rogers, Ferre Laevers (1994 citado por Bertram & Pascal, 2009) desenvolveu a escala de empenhamento do adulto, onde referiu as 3 categorias centrais, acima mencionadas. Atualmente em Portugal, por influência do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, que se centra num modelo de avaliação e de desenvolvimento da qualidade, impulsionado pela Direção-Geral de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, esta escala de observação é bastante utilizada nos diversos contextos de educação de infância procurando melhorar a qualidade das intervenções dos adultos, visto que é um fator crucial para a qualidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Bertram & Pascal, 2009).

Ao analisar o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001), é possível entender que o educador de infância não possui apenas um papel, mas sim vários papéis nas práticas educativas.

Pela proposta pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a pessoas entre o nascimento e os três anos, o educador de infância deve adotar, essencialmente, 3 papéis: organizador, facilitador e iniciador (Araújo, 2018). Nesta perspetiva, o profissional é responsável por organizar e gerir o espaço educativo, incluindo a preservação e limpeza dos móveis, dos materiais disponibilizados e da sala de referência, em colaboração com a restante equipa educativa. Já a postura de facilitador centra-se na planificação e na criação de oportunidades de jogo, tanto individual como coletivo, contando sempre com a vertente associada à atenção e ao apoio emocional em caso de necessidade. Esta demonstração de disponibilidade e de sensibilidade do educador para com as questões emocionais da criança é entendida pela mesma como uma validação dos seus sentimentos e das suas necessidades, algo que, conseqüentemente, é originadora de sentimentos de conforto, segurança, respeito e admiração entre a criança e o adulto responsável. Ademais, como defende Vigotsky, a criação de vínculos fortes e coesos entre criança e adulto ocupam uma grande influência nos processos de aprendizagem (Tassoni & Leite, 2011). Por fim, o papel de iniciador assume uma ação mais direta, na medida em que, o educador pode oferecer ajuda técnica ou um reforço permanente às iniciativas das crianças, junto de um pequeno grupo (Araújo, 2018).

Recaindo ainda na postura mais sensível e cuidadosa por parte do adulto responsável, surge a Pedagogia de Emmi Pikler, que apesar de ser mais direcionada para crianças mais novas, com idades até aos 3 anos, defende exatamente uma abordagem centrada em estímulos táteis e harmoniosos. Pikler defende que o educador de infância deve ser uma pessoa sensível à forma como interage com a criança e em que modos oferece e partilha os momentos de cuidados com as mesmas (Soares, 2020).

Para Anna Tardos (1992, p. 4) “a maneira de cuidar da criança contém, para o bebê, numerosas informações. Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesses, enquanto os gestos bruscos são um sinal de desatenção, de indiferença ou de falta de paciência”. É comum, nesta perspetiva pedagógica, utilizar a expressão “a mão do educador” que remete para uma consciencialização da necessidade de o profissional estar sensibilizado

às atitudes e aos detalhes aparentemente banais no contacto diário e regular com as crianças (Falk, 2022). Na perspectiva de Formosinho (2018), a dimensão de cuidados está presente desde a educação em creche até à educação universitária, sendo que a mesma não representa apenas os cuidados pessoais prestados à criança, representa todo um culminar de várias vertentes, desde o acesso à educação, a promoção do bem-estar físico, social, psicológico e do sucesso educativo.

Já pela Perspetiva Pedagógica de Reggio Emilia, esta é considerada como uma pedagogia de relações, uma vez que privilegia as comunicações, as relações, a escuta e o respeito entre adulto-criança (Stegelin, 2003). Nesta abordagem, o educador de infância assume, novamente, um papel multifacetado. É visto como um “observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento” (Lino, 2018, p. 107). Quer isto dizer que o adulto de referência deve adotar uma postura atenta e observadora para que se torne capaz de desenvolver, em parceria com as famílias, com as crianças e com a comunidade, um projeto educativo adequado ao grupo e a cada criança.

É notório de que o educador de infância sustenta um papel fundamental no quotidiano da educação de infância, adotando várias posturas a fim de desempenhar práticas de qualidade, fundamentadas e orientadas para cada criança e para o grupo no geral. Neste seguimento, é importante considerar que a reflexão pessoal e profissional acerca das práticas e do carácter ético quanto ao modo como nos apresentamos e comportamos apresenta uma pertinência primordial para o melhoramento das ações do educador de infância. Uma das formas que constitui uma prática reflexiva por parte do educador de infância é a análise da documentação proveniente da observação no contexto. Este exercício permite um distanciamento da prática e facilita o discernimento sobre as ações praticadas assim como os melhoramentos necessários.

Neste sentido, as OCEPE constituem também um apoio à reflexão dos docentes de educação de infância na medida em que apresentam diversas referências e diretrizes para uma prática intencional e de qualidade, necessitando sempre de uma adaptação ao contexto, ao grupo de crianças e aos seus desenvolvimentos e às famílias (Silva et al., 2016).

Para mais, a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011) apresenta a Carta de Princípios onde refere que os profissionais de educação infantil devem assumir alguns comportamentos reflexivos e sobretudo consciencializados a fim de poderem decidir e agir de modo adequado, justo e correto. Ademais, expõem a possibilidade de influência e transformação que os profissionais possuem e que os mesmos exercem necessariamente consequências naqueles com que se cruzam no decurso do exercício profissional. A par disto, a APEI apresenta 4 princípios essenciais para a consciencialização ética dos profissionais, sendo eles: a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito. Todos estes parâmetros, quando conciliados, procuram favorecer uma prática adequada eticamente quer para com as crianças, como para as famílias, para as equipas de trabalho e para a comunidade envolvente (APEI, 2011).

É possível entender que um educador de infância não se resume a um único papel na educação de infância, mas é sim detentor de um conjunto de várias funções que influenciam profundamente o desenvolvimento e o futuro de cada criança. O educador de infância é um modelo para as crianças que acolhe ao longo da sua carreira profissional, e como tal, deve abraçar esse papel com dedicação, sensibilidade e profissionalismo.

1.3. A IMAGEM DA CRIANÇA

Ao longo dos anos, com a própria evolução do sistema educativo e com todos os contributos concedidos à educação de infância, o papel da criança no seu processo educativo foi tomando, progressivamente, um lugar mais destacado e centralizado. Atualmente, é visto como sujeito e agente do seu processo educativo, sendo um indivíduo competente, proativo e capaz de ter um papel ativo na sua formação a fim de desenvolver as suas dimensões físicas, sociais, emocionais, cognitivas e culturais, simultaneamente (Oliveira-Formosinho et al., 2011; Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019).

Em Portugal é já reconhecido o direito à participação das crianças não só no seu processo educativo como na vida em sociedade, visto que, para além de referido na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei-Quadro - Lei n.º 5/1997, 1997), está também contemplado nas OCEPE (Silva et al., 2016), através de orientações, fundamentos e princípios com vista ao desenvolvimento pessoal e social da criança. A par desta questão e como declarado no Comentário Geral n.º 13 (2011) do Comité dos Direitos da Criança das Nações Unidas, “o

conceito de dignidade requer que cada criança seja reconhecida, respeitada e protegida como sujeito de direitos e como um ser humano único e valioso com personalidade individual, necessidades próprias, interesses e privacidade”. Entende-se por isso que a criança é um ser individual e singular, com características pessoais, com necessidades, vontades e interesses próprios, competente e com um papel ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, aos quais cabe ao educador de infância atender da forma mais correta e adequada, respeitando acima de tudo a integridade e as características individuais da criança (Cardona et al., 2021). Tal como pelas palavras de Portugal (2012a citado por Carvalho & Portugal, 2017) que refere que a crianças mais novas, com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos, são vistas como cidadãos e aprendizes com direitos, competentes e ativos.

Nesse sentido, a educação de infância deve integrar 6 características fundamentais para garantir a qualidade e o desenvolvimento integral da criança: i) o respeito pela criança; ii) uma abordagem aberta com espaço a construção de um currículo emergente; iii) um ambiente rico e diversificado; iv) a valorização do processo de representação, sendo este a capacidade de tornar presentes realidades ou eventos ao nível mental; v) a presença da dimensão social; vi) a constante observação, monitorização e avaliação (Laevers, 2005b citado por Carvalho & Portugal, 2017). Ao proporcionar um ambiente de qualidade e práticas adequadas e respeitosa para com as características individuais de cada criança, atinge-se, mais facilmente, um bem-estar global da criança assim como um desenvolvimento holístico.

Principalmente nos primeiros anos de vida de uma criança, as diferenças de criança para criança em relação ao desenvolvimento motor, cognitivo e emocional são muitas vezes notáveis. Como tal, cada criança é e deve ser vista como um ser único, com um processo de desenvolvimento singular e próprio, com diferentes formas e ritmos de aprendizagem, e que a fusão do património genético, do processo de maturação biológica e das experiências vividas, influencia e deve ser considerada no seu desenvolvimento pessoal e nas suas aprendizagens (Silva et al., 2016).

A criança é portadora de uma curiosidade intrínseca e de um desejo em adquirir conhecimentos, questionar, descobrir e conhecer-se a si próprio e ao mundo que a rodeia e quando são atingidas novas descobertas por elas próprias são gerados uma predisposição e

um deslumbramento pela aprendizagem (Edwards et al., 1999). Uma criança interessada, competente e protagonista do seu processo educativo não é uma criança que pode fazer tudo o que quer, mas sim uma criança merecedora de respeito, que seja ouvida e considerada no planeamento e nas decisões da sua rotina. É uma criança que deve ser estimulada, incentivada e encorajada a desenvolver as suas capacidades e a atingir novas habilidades e conhecimentos (Santos, 2018).

A forma natural como as crianças aprendem e constroem significados sobre o mundo que as rodeia prende-se, essencialmente, ao brincar. Este conceito refere-se a uma ação onde a criança fica profundamente envolvida na atividade que está a realizar, apresentando sinais de concentração, persistência, empenho e prazer. É através deste processo que expressa a sua curiosidade natural, explora o mundo e interage com o que a rodeia. É de facto importante, neste sentido, considerar o brincar como uma atividade rica, estimulante e desafiadora, que promove o desenvolvimento e a aprendizagem holística da criança (Silva et al., 2016).

Para Vigotsky, a ação de brincar, mais especificamente, quando se concentra em atividades de jogo simbólico e dramático, são momentos cruciais para a criança atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (Cardona et al., 2021). Pelas palavras de Vigotsky (1978, p. 74 citado por Bodrova, 2008):

No brincar, a criança comporta-se sempre além da sua idade, acima do seu comportamento diário; no brincar ela está, por assim dizer, uma cabeça acima da sua. O brincar contem de forma concentrada, como no foco de uma lupa, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança tentasse saltar acima de seu nível habitual. A relação do brincar com o desenvolvimento deve ser comparada à relação entre instrução e desenvolvimento... O brincar é uma origem de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal. (p. 360)

Ademais, Vigotsky refere ainda que as novas habilidades das crianças tornam-se mais aparentes no brincar do que noutro tipo de atividades, bem como o facto de a qualidade do brincar constituir um melhor preditor das habilidades e do sucesso escolar comparativamente às habilidades académicas (Bodrova, 2008).

Recaindo ainda na necessidade e na vontade natural das crianças em participarem e aprenderem ativamente no seu quotidiano, surge o conceito de “aprendizagem pela ação” defendido pela abordagem High-Scope, onde esta é definida como “a aprendizagem na qual

a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 22).

Assim, a criança deve ser vista pelos adultos como um ser único, capaz, competente e em constante evolução, com características individuais, merecedor de respeito, de cuidados e de oportunidades de aprendizagem de qualidade.

1.4. INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA: A INDIVIDUALIDADE DA CRIANÇA

Sabe-se que as experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida estão diretamente relacionadas com a qualidade dos cuidados que recebem. Sabe-se também que estas experiências podem ter um impacto real no seu desenvolvimento e na sua vida futura (Segurança-Social, 2010). É fulcral que, durante todo o período de desenvolvimento inicial da criança, a oferta e a proposta das experiências garanta a qualidade, a segurança e que assegure o desenvolvimento positivo da criança. É um facto já bastante reconhecido que os cuidados e os momentos partilhados, de qualidade, com crianças trazem benefícios positivos para o resto das suas vidas. (Segurança Social, 2010). Nesse sentido, a interação e a forma como adulto de referência está atento e se relaciona com o grupo e com cada criança na sua singularidade, apoia as interações e as relações entre as crianças e para com o profissional, influencia diretamente a qualidade dos cuidados prestados e das relações estabelecidas com o grupo. Consequentemente, essas interações contribuem para o estabelecimento de um sentimento de pertença das crianças em relação ao grupo, para o desenvolvimento da autoestima e para a determinação de uma relação apoiada na confiança e no respeito entre adulto e criança (figura 1) (Silva et al., 2016).

Figura 1 - Relação Adulto-Criança



O atendimento e a sensibilidade para com as necessidades físicas, cognitivas e emocionais por parte do educador de infância para com cada uma das crianças do grupo demonstra um nível de valorização dos sentimentos das crianças capaz de nutrir e fortalecer o sentimento de confiança que esta desenvolve pelo adulto (Webster-Stratton, 2018).

É relevante considerar a importância da valorização e do acolhimento das emoções das crianças e de como estas estão diretamente relacionadas com o estabelecimento de relações com os adultos de referência. Assim, desde sempre são considerados dois tipos de emoções associadas à vida humana, sendo elas, as emoções negativas e as emoções positivas. Paulo Moreira (2010) considera as emoções negativas como algo que provoca mal-estar ou diminuição da autoestima (medo, tristeza, raiva, ...). Já noutra perspectiva, afirma que as emoções positivas causam sensações de bem-estar e satisfação, como o caso da alegria.

Quando se aborda o tema das emoções das crianças, é quase inevitável não se focar nas emoções negativas devido ao forte impacto que tem no estabelecimento de interações, relações e comportamentos sociais. Ao abordar esta temática é fundamental envolver o domínio da regulação emocional que “tem sido focado principalmente no controle crescente que as crianças exercem sobre sua frustração, raiva ou angústia” (Dunn, 2003 citado por Cekaite & Andrén, 2019, p. 2). Contudo, ao encarar as emoções negativas como um entrave no estabelecimento de relações sociais e no bom funcionamento do grupo, pressupõe-se que as emoções positivas sejam vistas como um alicerce para as relações sociais com os pares e com os adultos. No entanto, é fundamental que as emoções das crianças, tanto as positivas

como as negativas, sejam reconhecidas e valorizadas, e que o bem-estar emocional da criança seja assegurado e considerado um dos principais alvos nas práticas educativas.

É certo que em vários momentos as emoções transmitidas pelas crianças serão mais negativas, no entanto, cabe ao adulto responsável fazer com que a criança se sinta confortável e tranquilo para partilhar os seus sentimentos, respeitando o seu tempo e os seus limites, e dar-lhe ferramentas para saber lidar com esses mesmos sentimentos negativos (Barros, 2021).

Esses momentos de manifestação de sentimentos mais negativos, como as birras, a negação, a falta de partilha e de entendimento para com outras crianças, são episódios naturais e espectáveis no quotidiano numa sala com crianças até aos seis anos de idade pois, tal como é indicado, são crianças e por isso mesmo estão a aprender a controlar emoções e sentimentos negativos. Cabe ao educador de infância manter a calma e lidar com a situação da melhor forma possível. “Connect before correct!” – Conectar antes de corrigir! – é a expressão que deve ser escutada e mobilizada nestas situações, pois quando a criança entra num estado de stress/ burnout/ birra, o cérebro da mesma entra num estado primitivo onde os sentimentos negativos não a permitem ver nem ouvir nada para além dessa sensação interna. Nestes casos, é essencial que o adulto mantenha a calma, o tom de voz tranquilo, o contacto visual com a criança e que lhe mostre que está ali para a apoiar, abraçar ou conversar se assim o for desejado. No momento em que a criança já se encontra mais calma, é importante mostrar empatia pelos sentimentos experienciados e reconhecer os mesmos juntamente com a criança. Consequentemente, quando o adulto adota esta postura, é expectável que as relações com as crianças se tornem mais coesas e, no futuro, em momentos mais difíceis e desafiadores emocionalmente para a criança, esta procure apoio e cooperação no adulto e, gradualmente, se autocontrole sozinha (Lima, s/d).

A autorregulação e o bem-estar emocional da criança são elementos que também contribuem para a construção de práticas educativas de qualidade e, consequentemente, potenciam positivamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança (Webster-Stratton, 2018).

Relacionado com a valorização dos sentimentos e das emoções da criança, surge a Terapia Centrada na Pessoa, abordagem desenvolvida pelo psicólogo Carl Rogers, que tem como principal enfoque a relação de cooperação e participação entre o terapeuta e o cliente

no seu processo terapêutico. Rogers definia 3 fundamentos principais na sua abordagem para o alcance do autoconhecimento, sendo eles: i) A empatia, um fator essencial para o estabelecimento de uma relação forte e a capacidade de se colocar no papel do outro; ii) A autenticidade, o dever de ser verdadeiro com o paciente, apresentando reflexões e sugestões genuínas e transparentes ; iii) A aceitação positiva incondicional, que reflete a capacidade de aceitação do outro sem juízos de valor e sendo verdadeiro, recebendo sempre a pessoa com afetividade (Thorne & Sanders, 2013).

Associando esta abordagem com a educação de infância, cabe ao educador adotar uma postura semelhante à definida por Rogers para um profissional da psicologia, aquando do relacionamento com os pacientes, dado que potencia o estabelecimento de relações fortes e coesas com o outro. Assim, ao lidar com crianças é imprescindível a valorização dos sentimentos, preocupações e emoções das mesmas de uma forma autêntica, genuína e verdadeira, para que as relações estabelecidas sejam coesas e assentes numa base de confiança e respeito.

A participação e a valorização da palavra da criança constituem outra orientação referida nas OCEPE (Silva et al., 2016) como alicerce para a promoção na construção do seu processo de aprendizagem e na sua valorização pessoal. Nesse sentido, e recaindo na matéria da valorização da voz e da opinião da criança na sua singularidade, surge o estudo realizado pela 2ª vez, no ano de 2023, em parceria com a UNICEF Portugal e a Universidade Católica Portuguesa (2023), intitulado por “Tenho Voto na Matéria”, que inquiriu 11 834 crianças e jovens dos 3 aos 20 anos, foi constatado que 70% dos inquiridos afirmam que os adultos, quando tomam decisões, nunca ou raramente pedem a sua opinião. Dos que apresentam as suas opiniões – 10% –, 70% afirma que a opinião não é considerada e não influencia a decisão.

A par deste inquérito realizado, é emergente estimular as crianças, desde cedo, a partilharem os seus pensamentos, opiniões e frustrações no dia-a-dia e a ouvirem as partilhas dos outros, de modo que, no futuro e enquanto adultos ativos numa sociedade, sejam capazes de argumentar, exprimir as suas convicções e se tornem responsáveis e empáticos para com o outro.

Nesse sentido, a atenção e o respeito pela singularidade de cada criança no quotidiano de um grupo deve ser primordial nas práticas de um educador de infância para que a forma

como uma criança é vista não seja de uma pessoa incapaz e indefesa, mas sim com uma pessoa com valor, com necessidades de respeito e de atenção, com expectativas e opiniões e com sentimentos que devem ser valorizados diariamente (Webster-Stratton, 2018).

O respeito pela individualidade da criança não recai apenas no dever de ouvir e escutar a mesma, como também em aspetos relacionados com os diferentes ritmos, níveis de energia e de concentração, com as diversas aptidões e registos de aprendizagem - visual, auditiva, tátil ou uma combinação de várias (Davies, 2020). Para ser uma prática exequível, o educador de infância deve conhecer cada criança no seu individual e reconhecer que existem diferenças no desenvolvimento e nas formas de aprendizagem entre as mesmas. Esses aspetos e diferenças devem ser ativamente consideradas no quotidiano de uma sala, adaptando as práticas e as rotinas às necessidades de cada criança (Cardona et al., 2021).

Desta forma, ao garantir o respeito pela individualidade de cada criança na educação de infância está-se a promover um desenvolvimento integral da mesma, um ambiente inclusivo e a fortalecer a autoestima, a confiança e a identidade de cada um. Ao valorizar as diferenças e as características individuais das crianças no planeamento, os educadores conseguem atender às necessidades específicas e criar oportunidades de aprendizagens adequadas e intencionais. Ademais, o educador de infância ao respeitar a individualidade das crianças é capaz de criar um ambiente de respeito mútuo, onde as crianças aprendem a respeitar, de igual forma, as diferenças e as características de cada um. Não só é um alicerce para a aceitação da diversidade como também para o desenvolvimento de diversas habilidades sociais, como a empatia, a tolerância, a solidariedade, etc, de forma que se tornem adultos autónomos, confiantes e respeitosos numa vida em sociedade.

1.5. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

No decorrer da PES em contexto de educação pré-escolar foi proposto à mestranda a utilização da metodologia de trabalho de projeto.

Entende-se por MTP uma abordagem educativa centrada na identificação e análise de problemas, que envolva processos de investigação e pesquisa do mesmo que conduza a uma possível resolução. Pela perspetiva de Katz & Chard (1989 citado por Vasconcelos et al. 2011), o trabalho de projeto pode ser entendido como um estudo significativo sobre um

determinado tópico ou assunto, que, preferencialmente, envolve a participação de vários intervenientes, bem como o recurso a pesquisas, planificações e intervenções a fim de encontrar respostas e soluções ao tema ou à problemática definida (Leite, et al., 1989 citado por Vasconcelos et al., 2011). Assim sendo, esta metodologia permite a criação de uma estrutura flexível e adaptada aos interesses, necessidades e curiosidades das crianças.

A MTP teve os seus primeiros desenvolvimentos em 1918, nos Estados Unidos da América, em escolas do 1º ciclo, orientados por William Kilpatrick, pedagogo e formando de John Dewey. Anos mais tarde, em 1943, foi referido pela primeira vez em Portugal, pela pedagoga Irene Lisboa, no livro “Modernas Tendências de Educação” da sua autoria. Contudo, só após a revolução do 25 de abril de 1974 é que a MTP foi reintroduzida pelo Curso de Formação de Formadores, onde foram envolvidos profissionais de todos os graus de ensino, incluindo a educação pré-escolar.

Vasconcelos et al. (2011) defende que o trabalho de projeto é uma metodologia passível de ser utilizada em qualquer nível de ensino, incluindo a educação em creche com as devidas adaptações, contudo salienta a sua utilização na educação pré-escolar e no 1º ciclo de ensino básico. Refere ainda que, independentemente da metodologia praticada em sala, a MTP “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos et al., 2011, p.8). Ademais, por palavras de Hernandez (1998 citado por Oliveira & Moura, 2005), esta metodologia permite que as crianças adquiram habilidades de resolução de problemas, de autonomia e de criatividade, articulem saberes já adquiridos e aprendam o valor da colaboração e cooperação.

O trabalho de projeto é uma metodologia que pretende desviar-se dos modelos tradicionais de transmissivos, que procuram “transmitir à geração seguinte as competências, os fatos e padrões de conduta moral e social que os adultos consideram necessários para o sucesso material e social dessa geração ...baseada em memorização e na prática de decorar” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019). Nesse sentido, o trabalho de projeto não parte de um conteúdo, mas sim de um desafio que, para ser solucionado, necessita da participação de todos os intervenientes. As crianças, nesta metodologia, não ocupam uma posição de espectadores passivos, mas sim uma posição de espectadores ativos que querem participar nos processos, criar possibilidades e aprendizagens (Oliveira & Moura, 2005).

A MTP envolve um conjunto de fases flexíveis e interligadas entre si que, conseqüentemente, não devem ser consideradas estanques e independentes. Nesse sentido, Vasconcelos et al (2011) apresenta 4 fases na elaboração de um trabalho de projeto: i) Definição do problema; ii) Planificação e desenvolvimento do trabalho; iii) Execução; iv) Divulgação/Avaliação.

Na primeira fase – Definição do problema – formula-se a questão a investigar ou o problema a solucionar, apontando as dificuldades e os conhecimentos sobre o assunto. A questão orientadora nesta fase é: “O que sabemos?” pela qual é construída uma teia inicial com o grupo.

Na segunda fase - Planificação e desenvolvimento do trabalho – elabora-se uma planificação não-linear, prevendo os possíveis desenvolvimentos do projeto, ajustados à realidade do contexto educativo, às necessidades, às dificuldades e aos interesses com base naquilo que conhece do grupo e de cada criança. Nesta fase são criadas teias e mapas conceptuais que procurem responder a várias questões como: “O que se vai fazer?”, “Como se vai fazer?”, “Por onde se começa?”, “Quem faz o quê?”, “Quem pode ajudar?”. Os educadores de infância determinam as grandes intenções do projeto sem definir objetivos concretos para cada atividade ou momento do projeto.

Na terceira fase – Execução – as crianças iniciam o processo de pesquisa através de experiências diretas, isto é, organizam, selecionam e registam a informação, principalmente através de desenhos, fotografias, textos e construções. Elaboram sínteses e procuram aprofundar as informações obtidas através de discussões e comparando com as informações prévias: “O que sabíamos e que sabemos agora?”, “O que não era verdade?”.

A quarta fase – Divulgação/Avaliação – caracteriza-se como a fase da socialização onde se expõem, visualmente, os conhecimentos e os trabalhos resultantes do trabalho de projeto à comunidade (restantes salas da instituição, instituição, famílias, comunidade envolvente, etc.). É importante que a avaliação seja realizada ao longo de todo o processo de forma a avaliar a participação e o envolvimento das crianças no projeto, o grau de entreaajuda e a qualidade das pesquisas.

Apesar de as fases apresentadas por Vasconcelos et al. (2011) não serem as únicas no que refere ao processo do trabalho de projeto, estas são coincidentes com as restantes referidas por Rosa (2012), nomeadamente:

- I. Santos (1994) que identifica 10 fases: i) Identificação do problema; ii) Identificação e escolha dos problemas parciais; iii) Constituição dos grupos de trabalho; iv) Planificação do trabalho; v) Trabalho de campo; vi) Dinâmica de teorização e pesquisa no terreno; vii) Produção dos registos e apresentação ao grande grupo; viii) Crítica avaliativa dos trabalhos de grupo; ix) Globalização; x) Avaliação do Trabalho de projeto.
- II. Castro & Ricardo (1998) que identificam 8 fases: i) Escolha do problema geral; ii) Identificação e escolha de problemas parcelares; iii) Planificação do trabalho; iv) Desenvolvimento do projeto; v) Avaliação intermédia do progresso; vi) Preparação da apresentação pública do projeto; vii) Apresentação pública do projeto; viii) Balanço final.
- III. Cosme & Trindade (2001) que identificam 7 fases: i) Formulação e seleção do problema central; ii) Formulação de problemas parcelares; iii) planificação do trabalho; iv) Desenvolvimento do projeto; v) Preparação da apresentação pública do projeto; vi) Apresentação pública do projeto; vii) Avaliação final.

Posto isto, entende-se que existem várias fases constituintes da MTP, sendo elas flexíveis e interligadas entre si. Vasconcelos et al. (2011) refere ainda que as várias fases não são sequenciais no tempo nem lineares, podendo entrecruzarem-se e reelaborarem-se num ciclo gerador de conhecimento.

1.6. BRINCAR HEURÍSTICO

A par do tópico anterior, no decorrer da PES em contexto de educação em creche foi proposto à mestranda a realização de uma proposta assente no brincar heurístico, defendido pela proposta pedagógica de Elinor Goldschmied. Nesse sentido, foram necessários um conhecimento e uma análise aprofundada nos referentes teóricos da pedagogia para a realização proposta adequada e de qualidade.

Elinor Goldschmied foi uma pedagoga inglesa e fundadora da proposta apelidada pelo seu nome com um vasto reconhecimento na Europa no ramo da educação e cuidados em

creche. Foi realizado um enorme trabalho pela autora, no âmbito dos “serviços de atendimento à primeira infância e na atenção privilegiada ao bem-estar das crianças” (Araújo, 2018, p. 140), para que a proposta pedagógica defendida pela mesma fosse considerada no domínio da educação dos 0 aos 3 anos.

A sua proposta assenta num leque de valores e princípios referidos por Goldschmied e Jackson (1994 citado por Araújo, 2018), sendo estes:

- I. O impacto que as políticas governamentais exercem no atendimento a crianças com idades inferiores a 5 anos. Como profissional na área da educação de infância, é fundamental estar ciente e constantemente informado das políticas educativas.
- II. A importância de procurar o bem-estar e a felicidade da criança durante o maior tempo possível, respeitando a liberdade individual da criança. É importante que o adulto encontre um equilíbrio entre a liberdade e a estrutura, na medida em que se estabeleça como um facilitador que organiza e propõe de forma intencional, mas que coopere e negocie com as crianças no decorrer da rotina.
- III. A importância do jogo é também um fator de grande importância na pedagogia de Goldschmied, uma vez que a mesma considera uma fonte de prazer e de aprendizagem para as crianças.
- IV. Os profissionais de educação devem compreender a importância das suas funções, em especial atenção à qualidade da educação e dos cuidados prestados.
- V. A importância das relações estabelecidas entre educadores e crianças, recaindo na abordagem da pessoa-chave, defendida pela pedagogia. As autoras argumentam que para existir um vínculo coeso e forte entre educadores de infância e as crianças é necessário a existência de condições propícias, nomeadamente a qualidade, a continuidade e a frequência das interações e o rácio de adulto/criança.
- VI. A importância do envolvimento parental nas instituições e na vida das salas de referência, sendo este um dos fatores essenciais para o bem-estar das crianças. Neste caso, as autoras referem a importância da postura dos profissionais e dos recursos que oferecem para alcançar a participação de cada familiar.

VII. O papel fundamental no combate à discriminação, uma vez que os primeiros anos de vida de uma criança são considerados o período privilegiado para trabalhar questões sociais e anti discriminatórias.

Os princípios e valores apresentados pelas autoras preconizam as práticas adequadas e de qualidade em contextos de educação de infância, a fim de atingir uma harmonia nos contextos e nas salas de referência, bem como o desenvolvimento global das crianças.

Como já referido, a proposta pedagógica de Elinor Goldschmied realça a importância dos momentos lúdicos e de jogo, de modo a proporcionar situações agradáveis e estimulantes à criança. Nesse sentido, surge o conceito de brincar heurístico que “envolve oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e recipientes, com os quais elas brincam livremente sem a intervenção de adultos” (Goldschmied & Jackson, 2008, p. 147). Este tipo de proposta incide na importância da exploração espontânea por parte das crianças bem como nas habilidades que são trabalhadas nessas atividades. O desenvolvimento de habilidades motoras e oculomotoras constituem o principal fator para a evolução de diversas competências nos primeiros anos de vida de uma criança. À medida que os movimentos são mais amplos e fluídos, a curiosidade das crianças em explorar o mundo que a rodeia vai aumentando progressivamente. Nesse sentido, a exploração e a manipulação de objetos pelas crianças são um alvo de grande interesse para as mesmas, pelo que deve ser oferecida uma vasta e diversificada quantidade de objetos para suprimir essa curiosidade e esse impulso de descoberta e exploração (Goldschmied & Jackson, 2008).

Uma vez que o brincar heurístico não se restringe apenas a uma maneira correta de ser realizado, o educador de infância tem total liberdade e criatividade para criar uma proposta diferente, estimulante e atrativa com os próprios materiais selecionados. Nesta proposta, a função do educador passa, essencialmente, por organizar os materiais e o ambiente fora do momento planejado. A partir do momento em que disponibiliza os materiais, o educador de infância deve adotar uma postura observadora não interventiva para que as crianças se possam interessar pelos materiais, concentrar e focar na atividade e na exploração. Neste tipo de proposta o educador não deve estimular nem dirigir a atenção da criança, nem comentar ou elogiar as ações dos mais novos. Apenas é esperado que o educador de infância intervenha

na proposta se uma das crianças atirar os objetos ou perturbar o restante grupo, redirecionando a mesma para um outro objeto que cativa a atenção.

No final da proposta o educador deve incluir e envolver as crianças na arrumação e na organização dos materiais utilizados na sessão. Assim, é necessário convidar as crianças, tranquilamente, a participarem nesse momento final (Goldschmied & Jackson, 2008).

Assim, através do brincar heurístico é possível entender que as crianças aprendem melhor, de maneira mais lúdica e ao ritmo pessoal de cada um, explorando o ambiente e os objetos envolventes. Pela proposta de Elinor Goldschmied, é proposto às crianças momentos valiosos que visam desenvolver habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais de forma natural prazerosa.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo serão descritos e caracterizados os vários contextos educativos, quer de educação em creche, quer de educação pré-escolar, onde foram realizadas as PES no decorrer do Mestrado de Educação Pré-Escolar.

Vale ressaltar que para a realização da caracterização e contextualização das instituições e dos grupos de estágio foi necessária a consulta e análise de vários documentos, a título de exemplo, o Projeto Curricular de Grupo e o Projeto Educativo das várias instituições cooperantes, assim como informações partilhadas, informalmente, com as educadoras cooperantes. Ademais, será também abordada a metodologia de investigação utilizada no decorrer da PES.

2.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO DE CRECHE

A PES em contexto de educação em creche foi realizada numa instituição de cariz privado, na zona norte de Portugal, inaugurada no ano de 2016 e que, até à data, englobava três valências: a creche, a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. A instituição entrava em funcionamento às 7h30 e encerrava atividade às 19h30 de forma a garantir o apoio a todas as famílias durante as horas de maior necessidade. Para além de integrar as três valências acima referidas, a instituição educativa contava também com atividades de enriquecimento curricular e com vários projetos complementares, reforçando a oferta educativa, e com atividades extracurriculares, de frequência facultativa. Ademais, a oferta educativa e o trabalho pedagógico assentavam num projeto bilingue ainda desde a educação em creche.

A instituição onde a mestranda realizou a PES era constituída por vários espaços educativos e de apoio aos serviços prestados, sendo eles: o edifício principal, destinado às valências de Creche e Pré-escolar, que contemplava cinco salas para ambas as valências, aos serviços Diretivos e Administrativos, à cozinha e refeitório e ao polivalente comum; o edifício secundário, destinado à valência do 1º Ciclo do Ensino Básico, que contava com várias salas

de aula, com um polivalente comum e com uma biblioteca acessível a todos os intervenientes da instituição; espaços verdes e de recreio; horta pedagógica; e atelier de artes.

Recaindo na oferta educativa referente à educação em creche, a instituição definia como principais objetivos educativos: a segurança e autoestima; a curiosidade e ímpeto exploratório; e a competência social e comunicacional. Contava ainda com três áreas de enriquecimento educativo, sendo elas: Inglês; Expressão e Educação Musical; e Expressão Motora.

Quanto à equipa pedagógica da educação em creche, esta era formada por duas educadoras de infância e quatro assistentes técnicas divididas por duas salas, uma composta por crianças dos 12 aos 24 meses e outra por crianças dos 24 aos 36 meses. Para além destas duas equipas, contava-se também com a participação de vários professores coadjuvantes, sendo três professores responsáveis pelas áreas de enriquecimento educativo da educação em creche.

Esta instituição tinha como principal objetivo focar-se nas práticas pedagógicas de excelência de forma a garantir que todas as crianças atingissem um desenvolvimento global e harmonioso, tanto a nível intelectual, como a nível emocional, físico e artístico. Nesse sentido, definiam como valores fundamentais a humanização das relações, a relação escola-família, a exigência pedagógica, a multiplicidade linguística e a inovação tecnológica e pedagógica.

Relativamente ao PE da instituição este previa reforçar a importância das atitudes, conhecimentos e habilidades que contribuem para uma aprendizagem de qualidade, oferecer a possibilidade a todas as crianças de alcançarem o seu potencial e felicidade através da aprendizagem do autocontrolo, do cuidado com os outros e com o planeta e ainda de desenvolver as principais habilidades e conhecimentos de bem-estar físico, mental e social que, conseqüentemente, as fará viver uma vida mais saudável, feliz e gratificante.

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

O grupo da sala de referência de educação em creche era composto por 14 crianças, 8 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Este grupo encontrava-se enquadrado no primeiro dos quatro estádios de desenvolvimento cognitivo definidos por Jean Piaget, sendo designado como “Estádio Sensoriomotor”, que se

inicia no nascimento da criança e termina por volta dos dois anos de idade, não sendo este período estanque e inflexível (Baptista & Neto, 2019). Este estágio de desenvolvimento é caracterizado pela “utilização de meios sensitivos e motores para se comunicar e conhecer o mundo ao redor” (Cevolane et al., 2017, p. 66). Desta forma, o grupo caracterizava-se pelo aumento do seu ímpeto exploratório e motor através de brincadeiras livres e espontâneas e de atividades sensoriais e manipulativas.

Ademais, o grupo da sala de referência apresentava um grande interesse em animais, espaço exterior, atividades de expressão motora e de exploração sensorial e em momentos de leitura, pelo que, atividades relacionadas com estes temas eram geralmente bem recebidas pelo grupo. Para além destas questões, o grupo manifestava um grande entusiasmo na sua rotina diária e em particular na participação na mesma, algo que, conseqüentemente promovia a autonomia, a responsabilidade, a independência e o sentido de si próprio de cada criança. A hora das refeições, em especial, era um momento prazeroso para as crianças, uma vez que o grupo já se alimentava praticamente sozinho, pedindo ajuda apenas em alguns momentos. A interiorização das rotinas e a percepção dos momentos seguintes era algo que o grupo mostrava dominar bastante bem, já sendo capaz de se direcionar para os espaços devidos com facilidade e conhecer os momentos que se iriam suceder.

No entanto, grande parte das crianças deste grupo ainda apresentava pouca habilidade de comunicação oral, contudo, existia bastante interação entre os pares, por exemplo, por meio de brincadeiras, interesses comuns e atividades em pequeno grupo. Ainda assim, era fundamental realizar atividades que incentivassem a comunicação e que promovessem o desenvolvimento da fala e da linguagem.

Outra dificuldade apresentada pelo grupo dizia respeito à partilha de objetos e brinquedos com os pares, algo que necessitava de ser trabalhado e desenvolvido por meio de atividades, conversa e discussão com os pares e adultos, pois desta forma, ao comunicarem e ouvirem outras perspectivas e ideias seriam capazes de respeitar o que a outra criança sentia e, mais facilmente, desenvolveriam relações de amizade com os pares. Nesta faixa etária é comum existirem desentendimentos e conflitos entre as crianças, algo que não é necessariamente negativo pois para além de ser algo comum e habitual neste período de aprendizagem de regulação emocional, serve também como alicerce para aprenderem a lidar

com sentimentos e emoções negativas (raiva, frustração, tristeza, ...). Estes episódios criam oportunidades para que as crianças compreendam questões como a negociação, a empatia, a partilha e dessa forma acabam por desenvolver competências sociais fundamentais para a convivência e socialização harmoniosa (Hohmann & Weikart, 1997).

Noutro sentido, o grupo apresentava um alto nível de afetividade com os adultos de referência. As crianças procuravam os adultos para trocas de afeto e sinais de aprovação, para pedirem a participação nas suas brincadeiras e explorações, sentiam-se confortáveis, confiantes e colaborativos nos momentos dedicados aos cuidados pessoais. É importante que neste período da vida das crianças as relações estabelecidas com os adultos sejam caracterizadas pela confiança, tranquilidade e pelo cuidado, sendo que, os estímulos táteis e o contacto entre as partes têm um papel fundamental no estabelecimento de uma relação de qualidade entre a criança e o adulto (Soares, 2020).

É importante que, para atender a todas as necessidades e interesses das crianças, para garantir o bem-estar e uma aprendizagem de qualidade das mesmas, o trabalho da educadora não seja algo isolado, mas sim um trabalho colaborativo com toda a equipa pedagógica e com a própria instituição. É necessário oferecer à criança um ambiente que “ajude a encontrar segurança e bem-estar, um espaço não só acolhedor e caloroso, mas também estável, onde possa integrar referências que lhe ajudem a estabilizar-se, a localizar-se, a adquirir ou recuperar confiança, a desenvolver-se e estruturar-se” (Falk, 2022, p.30).

Pelas palavras da Educadora Cooperante do contexto de educação em creche presentes no PCG referente à sala de referência, “quando pensamos na criação de um ambiente de aprendizagem ativa, é essencial considerar várias dimensões: dimensão do grupo, do espaço de sala, recursos humanos, características individuais e coletivas do grupo” (PCG, 2023). Desta forma, o ambiente educativo deve estar especialmente direcionado para a aprendizagem das crianças, promovendo um ambiente de bem-estar, alegria e harmonia, procurando estar sempre aberto às vivências e interesses das crianças. É importante que o ambiente seja estruturado, organizado e flexível, na medida em que, a criança deve sentir-se livre, interessada e entusiasmada na participação e exploração do mesmo (Oliveira-Formosinho et al., 2009).

Nesta ideologia, a educadora responsável familiarizava-se com as práticas defendidas pelas abordagens de Reggio Emilia e de Emmi Pikler, pois defendia que, aliado ao cuidado pessoal e individual, ao carinho proporcionado a cada criança está a organização do espaço, que tem um peso igualmente importante no cotidiano das crianças e nas práticas de qualidade. A educadora, ao projetar a sala de referência colocou bastante importância na dimensão estética, como defende Reggio Emilia, quanto à organização do ambiente e dos materiais, reforçando a ideia de que os espaços devem ser visualmente agradáveis às crianças, às famílias, aos educadores e a toda a comunidade educativa. Esta abordagem defende ainda que a forma como os espaços são organizados, os materiais selecionados e os detalhes são apreciados promove e apoia as relações que são estabelecidas entre o grupo de crianças e a comunidade educativa. Já pela abordagem de Emmi Pikler, a educadora organizou o espaço tendo em conta a liberdade de movimentos pelo ambiente, a possibilidade de interações entre o grupo, a harmonia do espaço e das várias áreas existentes e a segurança das crianças. Procurou, sobretudo, oferecer um espaço rico, criativo, estimulante e desafiador ao grupo de crianças regendo-se por referentes teóricos onde vê espelhados os seus valores éticos e morais (Oliveira-Formosinho et al., 2018).

Uma vez que a faixa etária do grupo nos conduz para o estágio de desenvolvimento sensoriomotor, é fundamental que os espaços criados privilegiem a utilização de objetos, a exploração, a resolução de problemas, a liberdade de movimentos, assegurando a segurança e confiança da criança. Ademais, o espaço deve ser enriquecido com várias áreas, com espaços concretos para a arrumação de brinquedos e objetos, e com elementos provocadores e desafiantes, com diferentes cores, dimensões, texturas e materiais (Hohmann & Weikart, 1997; Lima & Kirchner, s.d.).

À vista dessa particularidade, foram criados e organizados vários espaços na sala de atividades com o objetivo de promover vivências diferenciadas, desafiantes e estimuladoras com foco numa aprendizagem ativa, partilhada e participada, seguindo três linhas orientadoras: i) criar ordem e flexibilidade no ambiente físico; ii) proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos; iii) apoiar a abordagem sensoriomotora das crianças à aprendizagem.

Desta forma, as várias áreas existentes na sala de referência:

- I. Área do acolhimento/Lagarta: Contêm uma almofada grande em forma cilíndrica onde se realizam as conversas em grande grupo, as rotinas do acolhimento, etc.
- II. Área da partilha: Contêm um placard grande e de fácil acesso pelas crianças com informações e registos familiares às crianças e ainda decoração de parede.
- III. Áreas dedicadas ao desenvolvimento do jogo simbólico: Contêm uma bancada de cozinha com vários utensílios do dia-a-dia (panelas, pratos, talheres, alimentos, ...), uma mesa devidamente decorada e com bancos, uma cama de bonecas, várias bonecas (diferentes tonalidades de pele), panos/lençóis e decoração de parede.
- IV. Área dos jogos // Área da família: Contêm dois móveis de arrumação com várias caixas organizadoras, brinquedos e jogos associados ao raciocínio lógico matemático, ao desenvolvimento da motricidade fina e coordenação óculo manual, de interiorização e desenvolvimento de conceitos. Contêm também decoração de parede com imagens das crianças com as respetivas famílias.
- V. Área da leitura: Contêm um sofá, várias almofadas e um cesto com vários livros (diferentes texturas, tamanhos, temáticas, ...) e decoração de parede.
- VI. Área da exploração: Contêm duas mesas exploratórias com os respetivos tabuleiros, uma estante com vários materiais manipuláveis, um cesto com materiais não convencionais e naturais, jogos de desenvolvimento cognitivo, decoração de parede.

A ligação que foi conseguida entre as várias áreas da sala de referência e a decoração utilizada na mesma contribuiu para a criação de um ambiente harmonioso, acolhedor e desafiante para as crianças. Para além da boa organização dos espaços, é incutido às crianças, desde cedo, o sentido de organização e arrumação dos materiais.

Relativamente à rotina do grupo de crianças, esta iniciava-se com o acolhimento e com um breve reforço da manhã, sendo habitualmente fruta, seguido de brincadeira livre na sala de referência ou no espaço exterior destinado à creche ou de atividades propostas pelo adulto. Antes e depois do almoço existia o momento de higiene, um momento tranquilo e extremamente íntimo, vivenciado a dois, onde se respeitava sempre os limites, as necessidades e as vontades de cada criança. Após a refeição do almoço o grupo acalmava-se na sala de multimédia, dava-se o momento de higiene e depois deste período cada criança era responsável por retirar os seus sapatos e as suas calças e encaminhar-se para a sua cama para

proceder à hora da sesta. O período da tarde era novamente iniciado pelo momento de higiene pessoal realizado com calma e tranquilidade após o acordar de cada criança, seguido da hora do lanche. Após este momento retomava-se a brincadeira livre na sala de referência ou no espaço exterior da instituição. De referir que existiam momentos de expressão motora, de inglês e de expressão musical, orientados por professores coadjuvantes, às segundas, às terças e quintas e às sextas-feiras da parte da manhã, respetivamente.

2.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – PRIMEIRO CONTEXTO

O segundo momento da PES foi realizado em contexto de educação pré-escolar numa instituição pública, também na zona norte de Portugal. Esta instituição pertencia a um agrupamento de escolas, reconhecido desde 2002, sendo este constituído por quatro estabelecimentos de ensino público. A instituição iniciava as atividades às 7h30 e encerrava às 19h30. Contava também com a oferta de atividades extracurriculares, de frequência facultativa, como a língua estrangeira (Inglês), educação musical e educação física, dinamizadas por professores coadjuvantes das respetivas áreas de especialidade. O agrupamento apresentava como principal missão prestar um serviço de excelência à comunidade, capaz de responder à diversidade de todas as crianças para que, no futuro, se tornem adultos capazes, respeitadores, responsáveis e conscientes de si próprios e do mundo que os rodeia.

O edifício escolar térreo englobava não só a valência de educação pré-escolar como também o 1º ciclo do ensino básico e como tal, contava com bastantes salas de aulas e casas de banho pertencentes ao 1º CEB e com três salas de referência e uma casa de banho de apoio para a educação pré-escolar. Disponha ainda de um refeitório de grandes dimensões, de um espaço exterior significativo e de uma biblioteca escolar que apoiava toda a comunidade escolar.

A PES neste contexto de educação pré-escolar não teve a duração total prevista, uma vez que a educadora cooperante, por motivos pessoais, apresentou baixa médica deixando de estar presente e acompanhar a mestranda no contexto. Apesar das diversas tentativas em solucionar esta ausência, a instabilidade no acompanhamento da PES por uma educadora

cooperante não estava a ser o mais benéfico para a mestranda e, como tal, surgiu a hipótese de transitar para um novo contexto de educação pré-escolar. Ainda que a continuidade no contexto seja bastante importante para a prática e que as relações estabelecidas até à data com o grupo de crianças fossem já bastante sólidas, a instabilidade do contexto e tudo o que daí surgia ressentia-se no quotidiano e na estabilidade da mestranda.

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

O grupo de referência do primeiro momento de PES da mestranda era composto por 25 crianças, 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo as idades predominantes os 4 e os 5 anos. De salientar que 12 das 25 crianças do grupo frequentavam esta instituição pela primeira vez e, em alguns casos, ainda era visível a adaptação ao contexto. O facto de ser um grupo heterogéneo no que concerne às idades das crianças, tornava o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal mais fazível, na medida em que existia contacto por parte das crianças com pares mais desenvolvidos, isto é, um fator promotor de aprendizagem cognitiva e social.

No grupo de crianças existia uma criança diagnosticada com Transtorno de Processamento Sensorial, mais especificamente a Perturbação Sensorial Hipo Sensitivo, não estando, até à data, associado à Perturbação do Espectro do Autismo. No entanto, e por sugestão da educadora cooperante às famílias, recomendava-se o acompanhamento médico de algumas outras crianças para o possível despiste de alguma patologia.

A equipa pedagógica da sala de referência era constituída por uma educadora responsável e uma assistente operacional. De forma a apoiar a rotina do grupo, contava-se também com a participação de assistentes técnicos rotativos entre as salas de educação pré-escolar, responsáveis pelas Atividades de Animação e Apoio à Família, e com professores responsáveis pelas atividades extracurriculares.

No geral era um grupo desafiante, agitado, com dificuldade em cumprir as regras da sala e em respeitar os adultos de referência. Os conflitos entre as crianças eram frequentes e o recurso à violência por parte dos mesmos para com os pares e para com os adultos era recorrente, não tendo ainda a capacidade de controlar as emoções e os comportamentos não adequados. Era um grupo com dificuldade em comunicar e em ouvir o outro.

Contudo, o grupo já possuía bastante capacidade de autonomia nos momentos de refeição e higiene, e interesse nas atividades propostas pelo adulto responsável e pelas estagiárias. Existia um evidente interesse nas produções plásticas e no uso de materiais recicláveis e não convencionais para mesmas, bem como na partilha das suas criações em grande grupo. O uso do vocabulário e da sua adequação era evidente, exceto algumas crianças que usufruíam de terapia da fala. Relativamente ao domínio da matemática, o grupo demonstrava bastante interesse nos jogos presentes na sala de referência, no entanto, era necessário algum incentivo para experimentarem jogos diferentes do habitual.

Quanto à organização da sala de referência, esta assentava sobretudo no modelo pedagógico de Movimento de Escola Moderna com algumas orientações do modelo High-Scope. Pela perspetiva do modelo de MEM, a educadora responsável procurou adotar uma prática onde o grupo de crianças dirigisse ativa e democraticamente a organização do trabalho no quotidiano e que os momentos de comunicação entre o grupo e os adultos adotassem uma perspetiva de “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996 citado por Folque, 1999). Nesta metodologia privilegia-se um currículo baseado nas problemáticas e nas ocorrências da vida real, estando profundamente relacionadas com a cultura da sociedade onde se inserem. Desta forma, a educadora procurava proporcionar uma aprendizagem com significado social beneficiando as interações com a comunidade envolvente. Era também simpatizante com a utilização dos vários instrumentos de pilotagem, que acreditava ajudar na regulação da rotina e dos comportamentos do grupo, permitindo partilhar com o mesmo o poder de decisão, planeamento e avaliação (Folque, 1999).

Pelas palavras da educadora cooperante no PCG, a sala de referência estava organizada por áreas de trabalho bem definidas e agrupadas de modo que as atividades fossem realizadas com o mínimo de interferência e perturbação entre os pequenos grupos. Desta forma, as áreas existentes eram:

- I. Área do Faz-de-Conta: Apesar do espaço ser um pouco reduzido, possuía algum mobiliário característico de um quarto, algumas roupas e disfarces, uma mesa e cadeiras e um espelho de corpo inteiro.
- II. Área de Jogos de Construção: Continha uma estante com jogos de construção, blocos lógicos, jogos de encaixe, puzzles.

- III. Área da Plástica: Dispunha de um movel de arrumação com diversos materiais de produções plásticas (folhas, cartolinas, lápis, tesouras, colas, marcadores, etc.), materiais recicláveis (copos de iogurte, garrafas de água, cartões, etc.) e ainda um cavalete que apoiava as criações do grupo.
- IV. Área das Ciências: Possuía uma secretária com vários materiais associados às ciências e à exploração de materiais, como lupas, ímanes, balanças, imagens e livros sobre ciências.
- V. Área da Biblioteca: Dispunha de um sofá e de um móvel de arrumação com inúmeros livros, revistas, jornais e um computador.
- VI. Área de Acolhimento e Reunião de Grupo: Continha 9 mesas dispostas em forma de O, uma cadeira para cada criança e um placard com os vários instrumentos de pilotagem do grupo (quadro de presenças, diário de turma, quadro das inscrições, quadro dos textos, quadro do tempo, lista de projetos, quadro das planificações diárias e quadro dos aniversários).

A rotina do grupo de crianças tinha início por volta das 9 horas com a higiene e o acolhimento já na sala de referência, onde cada criança se dirigia para o seu lugar nas mesas. Dava-se início à reunião em grande grupo onde o grupo procedia ao preenchimento dos vários instrumentos de pilotagem, à realização dos textos, à audição do Orelhudo (projeto da Casa da Música), e à planificação em conselho dos trabalhos para aquele dia. Após este momento, as crianças encaminhavam-se para o corredor e traziam o lanche da manhã enquanto as mesas eram reajustadas para o resto do dia. Depois do lanche da manhã terminar, cada criança arrumava a sua mochila no corredor, procedia à higiene pessoal e encaminhava-se para o recreio.

No momento que regressavam à sala de referência escolhiam as áreas de trabalho onde se mantinham até à hora de almoço. Da parte da tarde e após o almoço existia novamente o momento de recreio e quando regressavam à sala procedia-se então a uma atividade de cultura coletiva, habitualmente a leitura de uma história ou um jogo tradicional. Após este momento regressavam às áreas de trabalho ou realizava-se uma atividade proposta pelo adulto responsável. No fim das atividades e projetos fazia-se o balanço e a partilha em conselho e seguia-se o momento do lanche da tarde.

2.3. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRE-ESCOLAR – SEGUNDO CONTEXTO

O terceiro e súbito momento da PES foi também realizado em contexto de educação pré-escolar, numa IPSS, a norte de Portugal, em funcionamento desde o ano de 1993. A instituição entrava em funcionamento às 7h30 e encerrava atividade às 19h30. Para além das atividades educativas, a instituição contava com a oferta de atividades extracurriculares, de frequência facultativa, como a língua estrangeira (Inglês), música, dança criativa, capoeira, xadrez e patinagem, dinamizadas por professores coadjuvantes das respetivas especialidades.

O edifício foi construído de raiz já com o objetivo de se tornar numa instituição educativa, e como tal, a organização dos espaços estava efetivamente pensada e planeada de forma a proporcionar o maior conforto e praticidade às crianças e à equipa educativa. Assim, a instituição contava com um único edifício que englobava as valências de educação em creche e de educação pré-escolar, divididas por seis salas (uma de berçário, duas de educação em creche e três de educação pré-escolar) todas estas com grande exposição solar e acesso direto aos espaços exteriores da instituição. Era dotado ainda de uma biblioteca escolar de acesso a toda a comunidade, de um salão/ ginásio, refeitório e copa, várias casas de banho para as diferentes salas da instituição, uma sala de apoio ao trabalho administrativo e bastante espaço exterior, dividido em hortas pedagógicas, jardins aromáticos, pomar, recreio e jardins florais.

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

O grupo da sala de referência era composto por 24 crianças, 15 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, todas elas na faixa etária dos 5 anos. Duas das crianças do grupo recebiam apoio, quinzenalmente, da ELI, equipa esta integrada no SNIPI, por diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo e de Paralisia Cerebral. Externamente contavam ainda com várias terapias, onde as equipas de terapeutas mantinham algum contacto com a equipa educativa e com a ELI.

Quanto à equipa pedagógica do segundo contexto de educação pré-escolar, esta era formada por uma educadora responsável e uma auxiliar de ação educativa. Contava-se

também com a participação de professores coadjuvantes responsáveis pelas atividades extracurriculares.

Apesar de uma adaptação inicial turbulenta por conta do período de férias, o grupo, aquando da realização da PES, já demonstrava uma grande capacidade de autonomia e decisão nos vários momentos do dia-a-dia, nos momentos de refeição e higiene, um grande foco e concentração nas diversas atividades propostas pela educadora responsável e pelas estagiárias, uma grande capacidade de argumentação e comunicação entre pares e com os adultos, algo que evitava grande parte dos conflitos entre crianças. Existia um evidente interesse na escuta e no visionamento de estórias e imagens ilustrativas, bem como na análise e partilha de ideias sobre as leituras, em grande grupo. O domínio do léxico e da sua apropriação ao longo das sessões de conversa é notável, embora algumas crianças do grupo revelassem algumas dificuldades articulatórias. Ademais, demonstravam bastante conhecimento e gosto por instrumentos musicais assim como por canções e pela interpretação das mesmas. Relativamente às artes visuais, o grupo evoluiu bastante no gosto e na apreciação por produções artísticas pessoais e dos pares ao longo do período da PES da mestranda.

No domínio da matemática, algumas crianças do grupo necessitavam de algum incentivo e estímulo para a curiosidade e aquisição de noções básicas matemáticas pois largavam facilmente a proposta quando se apercebiam que era necessário pensar e raciocinar para a realizarem. Quanto à área do conhecimento do mundo, o grupo demonstrava bastante interesse em questões relacionadas com a natureza e com o mundo que nos rodeia, perguntas como: “O que é?”, “Como é?” e “Porque é?” eram bastante usuais no quotidiano do grupo, mesmo sobre assuntos e temas ainda desconhecidos. Exploravam os cinco sentidos para conhecer e reconhecer vários objetos, para os explorar e examinar e expunham as características mais evidentes com grande satisfação.

A organização da sala de referência assentava sobretudo no modelo pedagógico de Reggio Emilia, modelo este apelidado de pedagogia da escuta ou pedagogia das relações, que visa promover as relações, as interações, a comunicação e a colaboração. O ponto central desta pedagogia não é a criança, mas sim as relações com os que a rodeia, com a família, com a comunidade e com a própria história. Este modelo desenvolve-se em torno da construção

da imagem da criança como um sujeito de direitos, capaz, competente e elemento ativo no seu processo de aprendizagem. Quanto à dimensão de organização do ambiente educativo, Reggio Emilia debate-se com o cuidado estético do espaço, desde o mobiliário até aos locais de atividades. Assim, a organização do espaço refletia as ideias, os valores e as crenças, não só da metodologia adotada pela educadora cooperante, mas também do grupo de crianças e da comunidade envolvente (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

A sala de referência contava com três espaços distintos, divididos fisicamente (a sala, o atelier e a zona exterior) e com áreas amplas e abertas a todas as áreas restantes, não sendo reduzidas a pequenos espaços “fechados”. Desta forma, a sala (primeira área visível à entrada da sala de referência) contava com:

- I. Área do tapete: Contava com um tapete de grandes dimensões e com um calendário igualmente vistoso, onde eram realizados o acolhimento e as reuniões em grande grupo.
- II. Área do Jogo Simbólico: Possuía mobiliário representativo do dia-a-dia no lar, com objetos e utensílios reais (alimentos vazios e devidamente higienizados, pratos e copos de cerâmica, etc.). Esta área era constantemente alterada e eram introduzidas novas temáticas tendo em conta os interesses e os projetos vivenciados.
- III. Área da Biblioteca e Arquivo: Contava com uma vasta quantidade de livros, álbuns de fotografias, álbuns de imagens, banda desenhada, objetos de design e de pintores para as crianças explorarem livremente.
- IV. Área das Grandes Construções: Possuía materiais de construção como legos de várias dimensões, jogos de encaixe em altura, blocos de madeira, pistas de madeira, animais, etc.
- V. Área das Experiências Lógico-Matemáticas: Contava com vários jogos de memória, puzzles, jogos de encaixe, jogos de iniciação à linguagem e ao reconhecimento de letras, jogos de raciocínio, etc.

Na zona do atelier, uma sala de dimensões mais pequenas dividida fisicamente da “sala principal”, existiam as seguintes áreas:

- I. Área da Mesa de Trabalho: Possuía uma mesa, materiais de artes e ferramentas necessárias à realização de trabalhos de projeto e um cavalete.

- II. Área da Caixa de Luz: Contava com uma caixa de luz, blocos translúcidos, materiais orgânicos, adereços de luz e de sombra e peças de encaixe.
- III. Área Arrumação e Arquivo de Portfólios: Possuía um armário de arrumação com vários materiais acessórios às construções artísticas e ainda mobiliário de agrupamento para os trabalhos e portfólios individuais das crianças.

O espaço exterior da sala de referência, dividido da “sala principal” por grandes janelas que permitiam a utilização de luz natural durante praticamente o dia inteiro, contava com duas áreas:

- I. Área da Natureza: Possuía uma mesa adequada para o exterior, materiais orgânicos de texturas variadas, vasos de plantas, animais, adereços marítimos, etc.
- II. Área das Ferramentas: Possuía uma mesa de trabalho com várias ferramentas de fazer-de-conta e materiais de madeira.

Todas as áreas da sala de referências estavam minimamente delimitadas pelos mobiliários das mesmas, ainda assim eram bastante amplas e permitiam a visibilidade geral, a comunicação e a interação entre as mesmas. A educadora cooperante procurava manter a sala de referência o mais simples possível, apenas com o mobiliário suficiente para o grupo de 24 crianças, com a decoração da sala o mais natural e minimalista possível de forma a não “poluir” visualmente o ambiente e manter a serenidade e harmonia. A sala contava ainda com uma aparelhagem que mantinha música ambiente durante todo o dia.

O dia-a-dia do grupo de crianças iniciava-se por volta das 9 horas com o acolhimento, onde os encarregados de educação levavam as crianças à casa de banho e depois acompanhavam-nas até à sala de referência. A possibilidade de as famílias entrarem na instituição e terem a liberdade de percorrer os espaços da mesma sem qualquer limitação promovia uma confiança significativa e uma interação fundamental entre a comunidade e as famílias, que, conseqüentemente, influenciava o modo como as crianças olhavam para a instituição e como se sentiam na mesma ao longo dos períodos letivos. Já na sala de referência era ministrado o reforço da manhã e apresentado um conjunto de canções em grande grupo, seguido de conversa e partilha em grande grupo. Ainda de manhã era planeado, apenas oralmente, os trabalhos a serem realizados e era definido o momento da manhã (atividade proposta em grande, pequeno grupo ou individual, ou atividades livres nas diversas áreas da

sala de referência). Antes do almoço existia o momento de higiene pessoal, onde todo o grupo se dirigia para a casa de banho e de seguida para o refeitório. Depois de almoço encaminhavam-se novamente para a casa de banho, procediam à higiene oral e pessoal e regressavam à sala de referência. A parte da tarde era iniciada com um momento calmo e tranquilo, onde era apresentada uma estória e de seguida retomavam as atividades que iniciaram da parte da manhã.

As atividades extracurriculares, nomeadamente, educação musical, educação física, inglês e dança recreativa eram de frequência facultativa, ocupavam o horário letivo e contavam com o apoio da equipa educativa. Além disso, existiam propostas da educadora cooperante que, pelo apreço das crianças, passaram a integrar uma parte da rotina semanal do grupo, como o caso da partilha das leituras de fim de semana dos livros da biblioteca da instituição, à segunda-feira de manhã, e do momento da passagem da vela, um momento relaxante e de reflexão individual sobre a semana de cada criança, à sexta-feira à tarde.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Ao longo das várias PES em contextos de educação em creche e pré-escolar, a mestranda procurou assentar a sua prática na metodologia de investigação-ação, com o intuito de aliar a mesma aos processos de desenvolvimento profissional, mobilizando o referencial metodológico para o quotidiano nos vários contextos.

Dado o facto de que a metodologia de investigação-ação se aplica a diversos contextos de investigação, torna-se difícil chegar, unanimemente, a um conceito uniforme. A par dessa questão, Latorre (2003 citado por Coutinho et al., 2009, p. 9) menciona várias definições, para esta metodologia, de diversos autores, como: i) Kemmis (1984), que prevê que a metodologia “não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica.”; ii) Bartolomé (1986), que a entende como um “processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática.”; iii) Lomax (1990), que a define como uma “intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria.”; iv) e por fim, Elliot

(1993), que afirma como sendo um “estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma.”.

A investigação-ação é então passível de ser entendida como um processo, emergente da necessidade de resolução de problemas em contextos reais, onde os intervenientes analisam e refletem, sistematicamente, sobre as suas próprias práticas aliando técnicas de investigação. Recaindo ainda nas palavras de John Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008), associadas a esta forma de investigação surgem duas visões complementares - a ambição em querer melhorar a qualidade das práticas educativas e a necessidade de investigar várias temáticas e assuntos para atingir esse fim.

Assim, a investigação-ação no âmbito da prática educativa tem como principal objetivo apoiar os profissionais a lidarem com problemáticas e desafios associados à mesma e a assumirem novas estratégias de forma reflexiva e consciente. Este processo de mudança é acompanhado, simultaneamente, por uma reflexão e autorreflexão sistemática sobre a problemática definida, não só com o propósito de adequar a ação como também de avaliar os processos e os efeitos. Nesse sentido, e de acordo com Grundy e Kemmis (1988, citado por Máximo-Esteves, 2008):

Investigação-ação educacional é um termo usado para descrever uma família de actividade no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas actividades (p.21).

Analisando a citação acima apresentada, estão apresentados os principais pilares ao conceito de investigação-ação, sendo eles: planificação, ação, observação e reflexão. É este conjunto de quatro fases interativas que quando desenvolvidas de forma cíclica dão origem a um novo ciclo de experiências de ação reflexiva. Cada uma das quatro dimensões exige um olhar retrospectivo e prospetivo, gerando uma espiral de conhecimento e ação. Segundo Kemmis (1988, citado por Coutinho et al., 2009), o processo de investigação-ação inicia-se com o desenvolvimento de um plano de ação com base em informações e problemáticas do contexto real, com a intenção de alterar e melhorar a situação. Segue-se o estabelecimento do plano e a execução do mesmo no contexto real. Após este momento procede-se à observação dos efeitos da ação e aos resultados obtidos com a mobilização do plano definido

anteriormente. Aliado a esta fase surge o momento de reflexão e análise sobre os resultados obtidos, os processos desenvolvidos e os sucessos obtidos. Esta fase é vista como ponto de partida para uma nova planificação, se necessário, dando início a um novo ciclo do processo já iniciado.

Ao longo de todo o processo de investigação-ação é esperado que o mesmo implique a intervenção e colaboração de todos os agentes envolvidos na investigação, procurando eliminar a separação entre investigadores e práticos/profissionais do contexto real. É importante assegurar que todos os intervenientes aderem aos mesmos princípios éticos de forma a manter o cuidado da investigação e a prevalência dos valores ético-morais dos intervenientes.

A par da metodologia investigativa na e para a ação, a mestranda procurou mobilizar referentes teóricos sobre esta temática ao longo da sua prática nos vários contextos de educação, de forma a transformar, melhorar e reorganizar a própria ação para uma prática mais qualificada, tornar o seu discurso mais coerente e preciso e a adaptar estratégias consoante o grupo de crianças.

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

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO EM CRECHE

PROCESSO DA J. NA TROCA DE FRALDA

Um dos momentos mais marcantes, para a mestranda, no período da PES em Educação em Creche e determinante para a escolha da abordagem às interações entre adulto e criança, mais concretamente na vertente do respeito pela individualidade da criança, referido ao longo do presente RE, passou-se com uma criança em específico – a J. – e implicou uma grande sensibilidade e consciencialização por parte da mestranda no que refere à importância da conexão e da interação e ao respeito pela voz das crianças, principalmente à palavra “não”, que por vezes não é valorizada pelos adultos.

Esta situação ocorreu nas primeiras semanas de PES no contexto de creche, onde, no momento de cuidados de atenção pessoal após a hora da sesta, a mestranda questionou a J. se lhe poderia trocar a fralda, ao qual a criança respondeu “Não!”. Neste momento, a estagiária, embora com algum espanto, compreendeu logo que teria de respeitar a vontade e o “não” da criança e não poderia trocar a fralda à mesma. No entanto era necessário encontrar uma solução, pelo que, a estagiária questionou a J. “Então e pode ser a F.¹?” ao qual a criança voltou a dizer que não e a afirmar que queria a A.². Após obter a resposta, a mestranda demonstrou à criança uma total compreensão e questionou-a “Tudo bem! Vamos à A. então! Posso-te levar à casa-de-banho?”. A J., como resposta à mestranda, levantou os braços para que a mesma a pegasse ao colo e a levasse à educadora responsável para proceder à troca de fralda.

No dia seguinte, à chegada do momento de cuidados de atenção pessoal, a mestranda voltou a questionar a J. se poderia trocar a fralda pelo que obteve a mesma resposta do dia anterior. A mestranda respeitou novamente a criança e questionou se queria novamente ser

¹ Par pedagógico de estágio

² Educadora Responsável

trocada pela educadora responsável. A J. respondeu afirmativamente e aguardou pela disponibilidade do adulto. No entanto, a mestranda continuou a prestar os cuidados de atenção pessoal às restantes crianças, sempre com a autorização das mesmas.

Esta situação repetiu-se novamente em alguns dias seguintes e, ao refletir sobre a mesma e ao observar os comportamentos da criança, a estagiária compreendeu que a relação até então estabelecida com a criança ainda não era forte o suficiente para a mesma confiar na adulta. Deste modo, a mestranda optou por não voltar a questionar a criança sobre este assunto para não exercer pressão ou constrangimento, de forma inconsciente. Era necessário, primeiramente, construir uma relação coesa e segura para que a J. fosse capaz de confiar e interagir sem receios com a mestranda. Para tal era crucial estabelecer um vínculo individual com a criança assente na ideia de um sistema de referência para a mesma, como defende Magaluzzi, onde as relações estabelecidas pela criança não se restringem à educadora responsável, mas abrangem toda a equipa educativa da sala de referência em questão, privilegiando o respeito, o afeto, a atenção, as necessidades e o bem-estar físico e psicológico de cada criança com base em relações potencialmente significativas com os vários adultos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Para a mestranda ser capaz de estabelecer a relação pretendida com a criança foi necessária a contribuição de todos os intervenientes da equipa educativa, para que o tempo partilhado entre a estagiária e a criança fosse exequível sem afetar o bom funcionamento do ambiente educativo.

Para as crianças mais pequenas o reconhecimento do interesse pelas mesmas por parte dos adultos passa, essencialmente, pela interação pessoal próxima e recorrente (Goldschmied & Jackson, 2008). Como tal, a mestranda ao longo deste processo preocupou-se em manter uma interação rotineira e pessoal com a criança através, por exemplo, de conversas com a mesma, da participação nas brincadeiras propostas pela criança, do auxílio quando necessário, do contacto visual e de várias outras ações que contribuíssem para o estabelecimento de um vínculo entre a adulta e a criança.

Após algumas semanas de interação direta com a criança e de partilha de momentos do quotidiano no contexto, a mestranda, novamente no momento de cuidados de atenção pessoal após a hora da sesta, questionou a J. se lhe poderia trocar a fralda naquele momento, ao qual a menina respondeu que sim. Neste momento, a mestranda compreendeu o

verdadeiro significado do respeito pelo tempo e pela individualidade da criança, bem como a importância do estabelecimento de uma relação forte e segura com as crianças antes de qualquer tentativa de contacto com as mesmas.

Ao longo desta prática, a mestranda procurou adotar uma postura reflexiva quanto aos processos de desenvolvimento das interações entre adulto e criança e ao nível de empenhamento da mesma, recaindo nas categorias da escala de observação do empenhamento do adulto (figura 2) – sensibilidade, estimulação e autonomia – referidas no Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram & Pascal, 2009). Quanto à categoria da sensibilidade, a mestranda demonstrou posicionar-se no nível 5 da escala referida, sendo que desde o primeiro momento da ação descrita a adulta respeitou e valorizou a palavra e as necessidades da criança, mostrou empatia para com as inseguranças e procurou ajudar e responder às mesmas, tratando sempre a criança com carinho, afeto e respeito pela sua individualidade. No que refere à categoria da estimulação e da autonomia, a mestranda avalia-se com o nível 4 em ambas, pois apesar de corresponder às necessidades da criança, estimular o diálogo com a mesma, participar e valorizar as atividades criadas por ela e respeitar as escolhas, as vontades e a liberdade da criança, estas ações necessitam de um melhoramento, dado o facto de que foi a primeira experiência prática em contexto de educação em creche.

Figura 2 - Quadro síntese do empenhamento do adulto

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	QUADRO SÍNTESE DO EMPENHAMENTO DO ADULTO					QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantemente de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantemente de falta de empenhamento com traços de empenhamento	Atitudes de Total falta de empenhamento	
SENSIBILIDADE	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	SENSIBILIDADE
Adulto: <ul style="list-style-type: none"> tem um tom de voz encorajador faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança é caloroso e afectuoso respeita e valoriza a criança encoraja e elogia demonstra empatia com as necessidades e preocupações da cr. ouve a criança e responde-lhe forma a confiança da criança 						Adulto: <ul style="list-style-type: none"> tem um tom de voz rápido é frio e distante não liga à criança, não a respeita crítica e rejeita a criança não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança não ouve a criança e não lhe responde fala a outros sobre a criança como se esta estivesse ausente
ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> tem energia e vida é adequada corresponde às capacidades e interesses da criança motiva a criança é diferenciada e clara estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento partilha e valoriza as actividades da cr. não verbal 						ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> faz de modo rotineiro falta de energia e entusiasmo não motiva a criança não corresponde aos interesses e às percepções da criança é pobre e falta-lhe clareza é confusa não é adequada corta o diálogo, a actividade e o pensamento
AUTONOMIA Adulto: <ul style="list-style-type: none"> permite que a cr. escolha e apoia a sua escolha dá oportunidades à cr. para fazer experiências encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades respeita as opiniões da cr. sobre a qualidade dos trabalhos que realizou encoraja a cr. resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras 						AUTONOMIA Adulto: <ul style="list-style-type: none"> não permite à criança escolher e experimentar não encoraja a criança a dar ideias não dá responsabilidades à criança não permite que a criança dê opiniões sobre a Qualidade dos trabalhos que realizou é autoritário e impositivo aplica com rigidez as regras e não permite negociação

Neste caso, foram também considerados os níveis de bem-estar e envolvimento da criança referidos por Laevers et al. (2005), onde a J., no momento da troca da fralda com a mestranda apresentou sinais de bem-estar de nível 5, como o sorriso ao estabelecer contacto com a adulta, a interação verbal com a mesma, a segurança e o relaxamento. Porém a mestranda considera que o bem-estar da criança se inclui no nível 4 na escala do bem-estar e envolvimento, uma vez que os sinais não foram demonstrados constantemente durante o período. Quanto ao envolvimento da criança, o mesmo considerou-se um nível 3 pois durante o momento da troca da fralda a J. estava ocupada ao manusear a fralda limpa, mas não focada no que estava a fazer.

PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM A CANECA

Outro momento que a mestranda acredita que merece destaque no presente RE foi a primeira vez em que as crianças do grupo beberam leite pela caneca, não só pela postura que a mesma adotou no decorrer da situação, como também pela estratégia que foi adota por toda a equipa educativa da sala de referência para com um caso específico de uma criança.

Como era habitual, após os cuidados de atenção pessoal do grupo, o mesmo dirigiu-se para o refeitório da instituição para dar início à hora do lanche. Como já referido, nesta tarde, o grupo iria experienciar uma situação nova para a maioria das crianças - pela primeira vez iam beber leite simples pela caneca, sem o auxílio de “palhinhas” ou colheres.

Uma vez que a rotina do grupo já era bastante reconhecida e compreendida pelo mesmo, as crianças, ao entrarem no refeitório, dirigiram-se às mesas destinadas ao grupo em questão, sentaram-se nas cadeiras e aguardaram que os adultos responsáveis colocassem os babetes para dar início à refeição. Após este momento estar concluído, foi entregue uma caneca com leite simples a cada criança, acompanhado por uma sugestão por parte dos adultos: “Seguras com as duas mãos, uma de cada lado, levas a caneca à boca e bebes devagarinho!”. Neste momento, o facto de entregar a caneca, fazer uma breve sugestão e deixar a criança ter controlo sobre a mesma sem impor a ajuda do adulto, é visto pela mesma como um voto de confiança e de segurança nas suas ações. Acima de tudo, os adultos procuraram respeitar a possibilidade da criança experienciar sozinha esta nova conquista e descoberta, impondo o seu próprio ritmo nesta nova experiência. Neste momento, a estagiária foi capaz de observar os comportamentos das crianças ao contactarem, alguns pela

primeira vez, com aquele objeto e com aquela nova forma de beber o leite. Foi visível alguma estranheza, desconfiança e insegurança por parte de algumas crianças ao espreitarem para dentro da caneca ou ao segurarem a mesma com algum receio. No entanto, a estagiária manteve a sua postura de observadora e não interferiu na experimentação das crianças.

Os momentos de refeição são, muitas vezes, alturas que podem gerar alguma tensão, stress e frustração quer para as crianças, quer para os adultos e, conseqüentemente, afetar a qualidade dos períodos de refeição (Fernandes, 2021). É importante que nesta fase de vida das crianças lhes seja oferecido um momento tranquilo, calmo e respeitador relativamente à alimentação e às refeições, uma vez que é um período crucial para o desenvolvimento dos comportamentos alimentares que servirão de suporte para os padrões alimentares futuros (Santos et al., 2020).

Depois da estranheza inicial, foram visíveis a compreensão e a consciencialização das crianças quanto à sugestão inicial, pois a maioria segurou cuidadosamente na caneca, com as duas mãos, e conseguiu beber sem entornar uma grande quantidade de leite na mesa. No caso da J., a criança presente na figura 3, esta retrata esse momento, ao agarrar a caneca com as duas mãos e ao beber cautelosamente. Depois de ser bem-sucedida, a J. olhou para a mestranda à procura de um sinal de aprovação, ao qual foi correspondida com um sorriso e palavras de incentivo “Muito bem J.! Conseguiste beber o leite sozinha!”. Depois de sorrir orgulhosamente voltou a beber o leite novamente. O que aconteceu e está documentado com a J. aconteceu com várias outras crianças que, depois de conseguirem beber o leite sozinhas, procuraram os adultos para partilhar o feito e para procurar um sinal de elogio por parte dos mesmos.

Figura 3 - J. a beber o leite pela caneca pela 1ª vez



A necessidade de obter sinais de aprovação e de retorno é habitual em crianças nesta faixa etária, no entanto, é necessário “dosear” os mesmos e ajudar as crianças a desenvolverem o sentido de si próprio e a autoestima, a aprenderem a auto motivarem-se e a auto elogiarem-se e a reconhecerem os seus feitos sem estarem constantemente dependentes de um elogio ou de motivação extrínseca (Davies, 2020).

No caso específico de uma criança do grupo – o T.T. – este apresentava algumas dificuldades em aceitar e experienciar situações novas (texturas, lugares, objetos, ...) pelo que, o momento de beber o leite simples pela caneca foi algo que exigiu da parte dos adultos muita compreensão, calma e respeito. Foi necessário introduzir o leite e a caneca aos poucos respeitando o tempo e a vontade da criança. Inicialmente foi apresentada a caneca (algo que não agradou a criança) e, ao não ser bem aceite, foi-lhe oferecida a possibilidade de usar uma “palhinha” visto já ter contacto habitualmente. O T.T. aceitou essa hipótese e bebeu o leite todo sem qualquer incidente. Nos dias em que lhe foi dada novamente a caneca para beber o leite, foi feito um trabalho conjunto da equipa educativa com a criança, para que fosse cada vez menos usual o recurso à “palhinha” e o T.T. se adaptasse ao uso da caneca. Esta dificuldade sentida desde o primeiro momento de experimentação foi superada ao fim de umas semanas, respeitando o tempo, a necessidade e a vontade da criança, oferecendo soluções práticas e exequíveis e proporcionando uma experiência positiva em relação à hora da refeição.

Ao refletir sobre esta ação e sobre a postura adotada pela mestrandia no decorrer da mesma foi possível considerar que esta demonstrou posicionar-se no nível 5 nas 3 categorias da escala de observação do empenhamento do adulto, uma vez que teve uma postura respeitosa para com o grupo de crianças, expressou gestos e sinais encorajadores, fomentou a confiança e a motivação da criança, respeitou as escolhas e os ritmos das mesmas, assim como a possibilidade das crianças assumirem o controlo da situação e da responsabilidade.

No que refere aos níveis de bem-estar e envolvimento da criança (Laevers et al., 2005), a grande maioria do grupo apresentou sinais de bem-estar de nível 4, já que o mesmo mostra sinais de segurança e confiança em relação ao espaço, à equipa educativa e às próprias ações. Quanto ao envolvimento na ação, o mesmo considerou-se um nível 4 pois mostraram-se motivados para experimentar o novo modo de beber o leite e compreenderam a sugestão inicial referidas pelas adultas para serem bem-sucedidos na tarefa. As crianças usaram várias

capacidades e habilidades individuais (atenção, motricidade, coordenação, autonomia, confiança, ...) e presenciaram uma nova experiência que deverão recordar e repetir no futuro. Relativamente ao caso específico do T.T., inicialmente, quando lhe foi dada a caneca apresentou sinais de bem-estar de um nível 1, uma vez que começou a choramingar e a afastar a caneca quando se apercebeu que teria de beber sem a palhinha. Contudo, após a proposta do uso da “palhinha” deixou de apresentar sinais de desconforto ou tristeza, passando a um nível 3 de bem-estar. Quanto ao nível de envolvimento da criança, iniciou também com um nível 1, sendo que se recusou a interagir com o objeto, e após a proposta alcançou um nível 4 como o restante grupo.

EXPLORAÇÃO DAS TINTAS COM O CORPO

Outra ação desenvolvida em contexto de educação em creche que merece destaque no RE foi a proposta de atividade livre, dinamizada pela díade, que consistiu na exploração de tintas com o corpo. De salientar que as tintas utilizadas foram criadas pelas estagiárias e devidamente adaptadas à faixa etária do grupo que, pelo perigo de as colocarem na boca, foram produzidas a partir de água, farinha e corantes alimentares.

Desde o momento em que as mestrandas perceberam, pela observação em contexto, que a exploração sensorial era um tópico de bastante interesse para o grupo de crianças sentiram a necessidade de proporcionar um momento diferente e estimulante para as mesmas. Assim, após o planeamento e a estruturação da proposta, a díade dinamizou o momento de exploração sensorial em grande grupo.

A proposta foi iniciada numa sala de apoio à valência de creche, onde foram retiradas as roupas às crianças, com a devida autorização, e guardadas para mais tarde voltarem a serem utilizadas. Este momento foi assegurado pela restante equipa pedagógica enquanto as mestrandas preparavam o ambiente da sala de referência para receberem as crianças. Depois de tudo concluído, o grupo dirigiu-se para a sala, onde se apresentava um ambiente tranquilo, acompanhado por uma música calma e relaxante, bem como os materiais necessários à proposta de atividade (papel de cenário estendido no chão e potes de tintas criadas disponibilizados no espaço de exploração). Quando as crianças entraram na sala de referência as mestrandas adotaram uma postura observadora, não direcionaram o grupo nem indicaram o que poderiam fazer. Tal como o nome indica, foi uma proposta de atividade livre vista como

uma provocação, onde as crianças tinham a total liberdade de aderir ou não à mesma, da forma que entendessem, e não uma atividade orientada onde teriam de seguir as informações dadas pelo adulto responsável.

Por não serem apresentadas diretrizes no decorrer da atividade, as crianças tiveram a possibilidade de estimular a capacidade de tomarem decisões por si próprios, de se colocarem como agentes do seu desenvolvimento, de definirem o seu ritmo de envolvimento na proposta, de experimentarem, inventarem e ampliarem os seus horizontes e de potencializarem a sua criatividade e imaginação. O principal objetivo desta atividade livre recaiu na experimentação sensorial das crianças, enriquecendo e nutrindo sua percepção estética e sensibilizando os seus sentidos para as diversas propriedades dos objetos, como a textura, a cor e a temperatura. Através da exploração livre e pessoal, as crianças poderiam interpretar as diferentes sensações a partir do seu próprio corpo, desenvolvendo os cinco sentidos e diversas habilidades motoras, bem como a consciência corporal direta sobre o espaço e sobre os outros. A possibilidade de as crianças contactarem com várias formas e técnicas de arte “promove o desenvolvimento da capacidade de interpretação e representação das ideias e pensamentos, da imaginação e criatividade” (Lino, 2018).

Quando as crianças encontraram os materiais disponibilizados na sala, a maioria, imediatamente, dirigiu-se para o papel cenário e iniciou a exploração das tintas com as mãos. Começaram por mergulhar as mãos nos potes de tintas e pintaram o papel de cenário com as mesmas. Enquanto isto, algumas crianças mostraram-se mais reticentes em participar e explorar as tintas, no entanto, ao observarem os amigos a brincarem com a tinta e a sujarem as mãos acompanharam-nos na atividade. Contudo, a C.S. mostrou bastante resistência em tocar na tinta com as mãos, devido a alguma sensibilidade com texturas diferentes, pelo que lhe foi oferecido um pincel, como é visível na figura 4, para a mesma brincar e acompanhar as restantes crianças. Um pouco afastada encontrava-se a M., também visível na figura 4, que depois de explorar a pintura do papel cenário com as mãos optou por explorar a pintura da própria pele, esfregando e sentindo a textura da tinta no corpo. Ao ser observada pelas crianças, algumas delas sentiram a curiosidade em experimentar nos seus corpos ou nos corpos dos amigos, como foi o caso da C.M., que depois de pintar as suas pernas preferiu

esfregar a tinta nos braços da M.. Este momento gerou bastante animação e entusiasmo entre as duas crianças, pelo que acabaram por pintar grande parte do corpo uma da outra.

Figura 4 - Exploração das tintas com o corpo



No entretanto, o G. acabou por não se sentir interessado em continuar a explorar a tinta com o corpo e mostrou vontade em ir brincar para outra área da sala de referência. Nesse momento, deu-se início à higiene das crianças que já não estavam envolvidas na atividade, ação que contou com a colaboração das 5 adultas integrantes da equipa educativa: uma adulta permanecia na sala de referência e observava as crianças; outra adulta levava as crianças até à casa de banho de apoio à creche; o banho e a limpeza as crianças eram responsabilidade de outra adulta; após a higiene feita, as crianças eram vestidas por outra adulta responsável; e por fim, outra adulta ficava com as crianças na sala de apoio a aguardar pelo grupo todo para dar início à hora de almoço.

Pode-se concluir que esta proposta de atividade livre foi um sucesso para os mais novos que se mostraram bastante interessados e profundamente envolvidos na exploração das tintas, como também para a instituição no geral, que fez questão de ver e presenciar esse momento. Nesse sentido, pôde-se considerar que os níveis de bem-estar e envolvimento da maioria do grupo estavam ambos no nível 5 da escala de observação do bem-estar e envolvimento da criança, pois para além das crianças demonstrarem vivacidade e reagirem com bastante alegria e contentamento, envolveram-se e absorveram-se na atividade de exploração sensorial, aprofundaram as suas capacidades e ganharam novas experiências.

Relativamente ao nível de empenho do adulto foi possível considerar que esta demonstrou posicionar-se no nível 5 nas 3 categorias da escala de observação do empenhamento do adulto pois pela postura observadora adotada durante o momento, possibilitou que as crianças assumissem a responsabilidade e o controlo sobre a ação, valorizou e respeitou as escolhas e os ritmos do grupo, enquanto oferecia uma posição carinhosa, confiante e segura ao grupo.

MESA DE EXPERIMENTAÇÃO

A quarta ação descrita realizada em contexto de educação em creche relaciona-se com a anterior, na medida em que incide novamente na exploração sensorial, desta vez de vários materiais naturais com diferentes propriedades entre si. Foi uma atividade planeada com base nos pressupostos teóricos de Elinor Goldschmied, na medida em que as mesas de experimentação inserem-se na modalidade do brincar heurístico (Fochi, 2018). O brincar heurístico entende-se como abordagem que visa oferecer uma variedade de objetos com diferentes propriedades, num ambiente organizado e por um determinado período, onde as crianças brincam e exploram livremente sem qualquer intervenção dos adultos. Uma vez que não existe uma única maneira correta de proceder a esta abordagem, oferecendo liberdade criativa quanto à organização e aos materiais selecionados ao adulto responsável, a mestranda optou por utilizar materiais provenientes da natureza de forma a tornar o momento estimulante sensorialmente e esteticamente para o grupo de crianças (Goldschmied & Jackson, 2008).

Neste sentido, a mestranda optou por organizar o ambiente para a exploração das mesas de experimentação na sala de referência, uma vez que, devido às condições meteorológicas, a proposta não foi passível de ser realizada no exterior como inicialmente planeada. Para tal, a estagiária utilizou duas mesas exploratórias de madeira com dois tabuleiros cada uma, onde foram distribuídos, respetivamente, materiais naturais – terra, folhas, água e lentilhas – bem como objetos manipuláveis para incrementar a exploração e a experimentação (figura 5). Para criar um ambiente mais acolhedor e tranquilo foi utilizada uma música de fundo serena para acompanhar o momento.

Figura 5 - Mesas de experimentação



A proposta de atividade livre teve início assim que as crianças entraram na sala de referência que, mais uma vez sem qualquer indicação dos adultos e motivadas apenas pela curiosidade intrínseca das próprias, se dirigiram, em pequenos grupos, para as mesas previamente preparadas. O fascínio e o à-vontade com os materiais naturais foram bastante visíveis desde o momento inicial da proposta, uma vez que este grupo já tinha por hábito contactar com este tipo de matérias, normalmente no espaço exterior. A manipulação de objetos que permitiam o movimento de pinça e o de encher e esvaziar eram apreciados pelo grupo, sendo que grande parte das crianças se envolveu ativamente nestas ações durante um largo período de tempo, verdadeiramente focados. Ademais, pela realização da experimentação e da exploração dos materiais naturais e dos objetos, as crianças ganhavam consciência corporal direta sobre o espaço, sobre os outros e sobre os objetos. Estas capacidades fazem parte das experiências-chave apresentadas pela perspectiva pedagógica High-Scope, mais concretamente no domínio do “movimento” pela movimentação de partes do corpo e de objetos, do “explorar objetos” pela exploração de objetos com as mãos, e do “espaço” pelo movimento de encher e esvaziar e por dentro e tirar para fora (Post & Hohmann, 2003).

Algumas crianças no decorrer da proposta sentiram a necessidade de explorar não só com as mãos, pelo que acharam pertinente usar outros sentidos para enriquecer a exploração. Umhas crianças optaram por cheirar a terra, outras por cheirar as folhas, algumas sentiram a curiosidade de levar as lentilhas à boca e sentir a textura e o paladar das mesmas (algo que foi assegurado pelas adultas responsáveis), assim como de levar algumas colheres de água à boca. No caso do T.T., a estagiária observou a criança a analisar as várias folhas presentes num dos tabuleiros e a compará-las entre si, ficando progressivamente com a folha maior na mão

e a deixar a mais pequena novamente no tabuleiro. Quando o mesmo reparou que existia um adulto a observar as suas ações, sentiu logo a necessidade de partilhar os seus novos conhecimentos, exclamando para a mestranda “Esta é a grande e esta é a pequenina!”.

A proposta das mesas de experimentação teve como objetivo satisfazer as necessidades e os interesses apresentados pelo grupo quanto à exploração sensorial e à manipulação de diversos objetos, colocando as crianças como principais criadoras das suas aprendizagens, envolvendo-as ativamente na exploração, fazendo-as descobrir “por si”, dando a possibilidade de errar e de encontrar soluções.

Nesse sentido, ao longo da proposta os níveis de bem-estar da maioria do grupo encontravam-se no nível 4+ da escala de observação do bem-estar e envolvimento da criança, uma vez que o grupo se sentia tranquilo e seguro no espaço, mostrando sinais de felicidade e de espontaneidade. Relativamente ao nível de envolvimento, um largo grupo de crianças apresentavam um nível muito elevado pois apresentavam sinais de bastante concentração e foco no manuseamento e na exploração dos materiais naturais, não havendo abertura para distrações durante esse período de tempo.

Quanto ao nível de empenho do adulto foi possível considerar que esta demonstrou posicionar-se no nível 5 nas 3 categorias da escala de observação do empenhamento do adulto uma vez que a postura observadora adotada pela mestranda durante a proposta, proporcionou um ambiente onde as crianças foram as protagonistas no seu desenvolvimento, oferecendo estímulos e permitindo que as mesmas fizessem experiências e escolhas.

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

EXPLORAÇÃO ARTÍSTICA E SENSORIAL DO L.

A primeira descrição das ações realizadas em contexto de educação pré-escolar foi vivenciada no primeiro contexto de PES, num atelier de artes plásticas exterior à instituição. Este momento passou-se apenas com uma criança em concreto. O L. era uma criança diagnosticada com uma Perturbação Sensorial Hipo Sensitivo pelo que, no decorrer deste momento, foi exigida uma sensibilidade e empatia por parte dos adultos responsáveis para compreender as necessidades da criança e ajustar soluções práticas e imediatas.

Nesta visita ao atelier, o grupo de crianças foi desafiado a construir um mural na parede, num papel cenário previamente preparado, começando por desenhar com marcadores de feltro e depois por pintar com as várias tintas disponibilizadas no espaço. Com o entusiasmo natural do momento, as crianças fizeram os seus desenhos ocupando todo o papel de cenário, sendo que num certo momento, algumas das criações estavam a ser sobrepostas por outras. Neste momento, a atelierista propôs que as crianças comessem a pintar os seus desenhos com as tintas. Com a agitação do momento e a sobreposição das criações, a atelierista sugeriu ao L. que este fosse pintar para o papel de cenário que se encontrava a forrar uma mesa pois teria mais espaço e liberdade de movimentos. O L. aceitou a proposta da adulta e começou por explorar e pintar o papel com os pincéis disponíveis (1ª imagem da figura 6). Neste momento, o L. experimentou dois tipos de pincéis esponjosos, um com uma forma circular e outro com uma forma retangular, e várias tonalidades de tintas. Com o envolvimento notório que estava a ter com a exploração das tintas, o L. deixou os pincéis de lado e iniciou a pintura com as mãos. Ao sentir a textura da tinta nas mãos o L. exclamou “Uau!” e esfregou as mãos com mais intensidade na mesa.

Vale ressaltar que neste momento, por contextualização prévia das vulnerabilidades e necessidades da criança, a estagiária e o seu par pedagógico não puxaram as mangas da camisola para cima devido à sensibilidade e desconforto apresentados pela criança quando isso era feito. Foram respeitados os limites da criança para que o momento continuasse a ser prazeroso e não se destabilizasse a mesma por questões supérfluas.

Ao observar a alegria contagiante da criança, a atelierista disponibilizou mais tinta em cima da mesa para a mesma ter mais oportunidade de exploração sensorial naquele momento, uma vez que se encontrava intensamente envolvida na exploração e nas sensações que a mesma lhe estava a suscitar. Depois de envolver as mãos numa quantidade de tinta maior, o L. começou a esfregar as mãos uma na outra e, conseqüentemente, a misturar as cores que tinha nas mesmas (2ª imagem da figura 6).

Por entusiasmo do momento e pela satisfação das sensações que estava a sentir, o L., momentos depois de cheirar a tinta, passou as mãos pelo rosto deixando as marcas da tinta pela face (3ª imagem da figura 6). Este momento foi observado pela mestrandia com bastante naturalidade e despreocupação, possibilitando a criança de explorar e testar as várias

hipóteses e combinações de tonalidades e as diversas sensações provenientes das tintas, quer nas mãos, quer no rosto.

Após a exploração sensorial do L. e a restante proposta do grupo terminar, a díade encaminhou o L. para a casa-de-banho de apoio ao atelier e procedeu-se à higiene da face e das mãos da criança. Enquanto se retirava a tinta da face da criança e se partilhava um momento de conversa entre díade e o L., o mesmo constatou que a exploração da tinta, em concreto a pintura da face foi um momento “Genial!”. Ao ser apoiado pelas mestrandas a criança mostrou sinais de contentamento e entusiasmo pela ação realizada.

Com este momento de exploração sensorial por parte do L., o mesmo foi capaz de experienciar várias sensações, por sinal, prazerosas. Ao realizar a exploração das várias tintas, com diversas características, e dos vários materiais disponibilizados, a criança estava perante um estímulo bastante rico para o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas, como a perceção das diversas propriedades dos elementos e o pensamento criativo e estético. Ademais, ao manipular os vários objetos, a habilidade motora, mais concretamente, a coordenação motora fina estava também a ser desenvolvidas neste momento. No entanto, a regulação emocional desta criança foi ponto principal no desenvolvimento desta ação pois para além de ser momento calmamente e prazeroso para a mesma, foram respeitados os limites, as sensibilidades e as características individuais da criança.

Como foi possível de observar, os níveis de bem-estar e envolvimento, em específico do L., durante a exploração sensorial foram ambos de nível 5 pois para além de demonstrar bastante vivacidade, entusiasmo e alegria na exploração da tinta, envolveu-se e absorveu-se profundamente na atividade de exploração sensorial, não sendo distraído pelo entusiasmo do restante grupo.

Relativamente ao nível de empenho da mestranda considerou-se que esta se posicionou no nível 5 nas 3 categorias da escala de observação do empenhamento do adulto visto que adotou uma postura observadora no decorrer da exploração sensorial do L., não intervindo e dispersando a atenção e o foco do mesmo, permitindo que a criança fizesse experiências e escolhas por si.

Figura 6 - Exploração artística e sensorial do L.



PROPOSTA DOS “JARDINS DA SEREIA”

A segunda descrição refere-se à primeira proposta de atividade realizada no segundo contexto de PES, nas primeiras semanas da prática pedagógica. A proposta surgiu no seguimento de um dos vários momentos de leitura da obra “A Sereiazinha” de *Hans Christian Anderson*. Esta obra foi, na generalidade, bastante apreciada pelo grupo de crianças, não só pelo elevado nível de descrição do conteúdo, mas também pelo próprio roteiro da história. No referido momento de leitura foram mencionados os jardins subaquáticos que as sereias criaram em torno do palácio, algo que disputou um enorme entusiasmo e fascínio no grupo. Depois do momento de leitura terminar, a educadora responsável questionou cada uma das crianças do grupo: “Se criasses o teu próprio jardim, como é que ele seria?”. A partir desta questão as crianças deram asas à sua imaginação e criatividade e descreveram alguns elementos fundamentais dos seus próprios jardins. Ao observar o entusiasmo demonstrado pelo momento de leitura, em concreto, pela temática dos jardins das sereias, a díade considerou a hipótese de proporcionar um momento prático onde o grupo tivesse a oportunidade de criar o seu próprio jardim, como imaginaram anteriormente. Aliado a esta proposta, as mestrandas optaram por relacionar a criação dos jardins com uma linguagem artística, referida nas OCEPE (Silva et al., 2016) como subdomínio das artes visuais. A temática das artes visuais e da dimensão estética dos objetos e do espaço envolvente era regularmente abordada pelas crianças e suscitava sempre alguma atratividade no grupo. Sendo o modelo pedagógico de Reggio Emilia o mais privilegiado, neste contexto, no que refere à organização do espaço educativo, as práticas da educadora responsável assentam numa abordagem que valoriza bastante a dimensão estética dos espaços físicos e dos materiais disponibilizados na

sala de referência. Nesse sentido, o grupo já está bastante familiarizado com várias técnicas e formas de arte, bem como com os processos de valorização e apreciação das criações pessoais e de terceiros.

Nesta proposta as crianças tiveram a oportunidade de contactar com vários instrumentos, técnicas e materiais, de aprimorar técnicas já conhecidas previamente, de utilizar a imaginação e as diversas possibilidades de criação na sua própria arte plástica e de explorar os inúmeros elementos expressivos da comunicação visual (figura 7). Nesta proposta, a expressão criativa individual das crianças foi respeitada pela díade, sendo que cada uma criou a sua obra de arte tendo em conta a sua visão, imaginação e criatividade.

Figura 7 - Criação dos "jardins da sereia"



A proposta de atividade foi planeada pela díade e, posteriormente, dinamizada em contexto. Após a organização e adaptação da área das experiências lógico-matemáticas para a realização da proposta estar concluída, a atividade foi iniciada com um momento de conversa em grande grupo, de forma a relembrar os capítulos da história lidos até à data, bem como a questão dos jardins das sereias. No seguimento da conversa foram mencionados os materiais disponibilizados na área de trabalho preparada e foi feita a proposta ao grupo, a qual foi recebida com grande entusiasmo pelo mesmo. Como era habitual, as crianças escolheram as áreas da sala de referência onde iriam trabalhar durante o dia, deixando disponível a área organizada para a atividade. Depois de se dirigirem para as áreas escolhidas, a díade chamava um pequeno grupo de crianças, preferencialmente por área, para construírem o seu jardim subaquático. Começaram por trabalhar a massa de moldar, com os

instrumentos adequados, deixando-a na forma pretendida. Ao realizar esta ação, as crianças conseguiram desenvolver habilidades motoras essenciais, como a manipulação de materiais artísticos e a coordenação motora fina. Posteriormente, passaram à decoração do jardim, utilizando para esse efeito os materiais disponibilizados pelas mestrandas (massa seca pintada a representar os corais, purpurinas, espuma sintética (EVA) a representar as algas, areia decorativa, etc.). Quando o processo de criação se encontrava concluído, o jardim era devidamente identificado, guardado para secar e era repetido o processo com outras crianças.

Nos dias seguintes, as mestrandas constataram que, apesar da massa de moldar se encontrar seca, as decorações colocadas pelas crianças não se mantinham seguras se o jardim fosse movimentado. Para solucionar o problema, foi utilizada laca em spray para as decorações se fixarem. Posteriormente, foi verificado se a laca teve o efeito pretendido para que as crianças pudessem levar a sua criação para casa, assegurando o seu transporte.

Ao longo do processo de criação dos jardins, a escolha das crianças bem como o processo criativo foi totalmente da sua autoria, uma vez que a mestranda adotou uma postura observadora e não interventiva. Nesse sentido, a liberdade de expressão, a criatividade e a imaginação das crianças foram inteiramente respeitadas pela estagiária, que apenas entrevistou quando era solicitado pela criança.

Neste momento proposto pela díade, os níveis de bem-estar e envolvimento da maioria do grupo, foram ambos de nível 4+ pois não só se mostraram bastante confortáveis e entusiasmados na realização da atividade, como o foco durante o período de criação não se desviou do seu propósito mesmo com a agitação normal das restantes áreas.

Relativamente ao nível de empenho da estagiária, o mesmo situava-se no nível 5 nas 3 categorias da escala de observação do empenhamento do adulto, visto que adotou uma postura observadora na realização das produções artísticas, não intervindo e dispersando a atenção dos pequenos grupos.

PROJETO “QUE LÍNGUA É QUE FALAS?”

No decorrer dos seminários antecedentes ao início da PES em educação pré-escolar foi proposto à mestranda o desenvolvimento de um projeto no contexto prático. Uma vez que o par pedagógico da mestranda era natural da Ilha de São Miguel, do arquipélago dos Açores,

esta possuía um sotaque característico da região que suscitava bastante curiosidade ao grupo de crianças. Por várias vezes, algumas crianças questionavam-na sobre a sua forma de falar, perguntando mesmo “F. que língua é que tu falas?” (G.A., 5 anos), questão essa que nomeou o projeto desenvolvido.

Nesse sentido, surgiu o projeto “Que língua é que falas?” decorrente das experiências práticas e da observação realizada no segundo contexto de educação pré-escolar. A realização do presente trabalho projetual foi a primeira experiência prática referente à metodologia, algo que implicou o conhecimento de vários referentes teóricos relacionados com o tema, bem como o desenvolvimento profissional de competências associadas à realização do mesmo.

O projeto, como referido, surgiu a partir da observação dos interesses do grupo, bem como decorrente de algumas conversas entre as crianças e entre as crianças e a díade. Foi desenvolvido ao longo de 6 semanas pela necessidade de resposta às várias questões que foram surgindo conforme o avanço do projeto e à medida que os conhecimentos iam sendo adquiridos.

Fase I: Definição do Problema

Nas semanas seguintes à demonstração de interesse sobre o assunto deu-se início à primeira fase do trabalho de projeto: a definição do problema (Vasconcelos et al., 2011). Por meio de uma conversa em grande grupo com as crianças, foram recolhidas informações sobre a questão recorrente:

C.C.: “O G.A. estava sempre a perguntar à F. “Tu és brasileira?””

L.: “Não, ela é portuguesa! Ela disse-me no autocarro que é dos Açores!”

G.A.: “Ela fala a mesma língua, mas não é igual, é um bocadinho diferente.”

L.: “Tu és do Açores e os Açores também têm praia.”

Educadora responsável: “E os Açores também são de Portugal, também são uma parte do nosso país. Mas são uma parte que fica no meio do mar...”

L.: “É uma ilha!”

Educadora responsável: “São várias ilhas! Separadas por mar em que umas são mais pertinho e outras são mais longe”

Estagiária F.: “Exatamente, são 9 ilhas separadas! Então e como é que vocês acham que nos podemos ir de uma ilha para a outra?”

G.A.: “De avião!”

L.: “De barco!”

Por continuação da conversa em grande grupo, as crianças foram capazes de descobrir o nome de 4 das 9 ilhas do arquipélago dos Açores: ilha de Santa Maria, ilha de São Miguel, ilha de São Jorge e ilha das Flores. Para finalizar o primeiro momento do projeto, a díade propôs ao grupo de crianças que questionassem as famílias sobre curiosidades das ilhas dos Açores e que tentasse descobrir o nome das restantes ilhas, para num momento futuro partilharem com o grupo.

Fase II: Planificação e Desenvolvimento do trabalho

Numa segunda fase do projeto: a planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos et al., 2011), existiu novamente uma conversa em grande grupo sobre a temática definida com objetivo de organizar a informação existente sobre o assunto, registando-a, neste caso por meio de gravação de áudio. É através da escuta ativa das crianças e do respeito pelo tempo, pela ação e pelas ideias das mesmas que o projeto vai tomando rumo e se vão definindo possibilidades de propostas.

Nesse sentido, a díade, após os momentos de conversa em grande grupo e o levantamento de ideias, organizou o trabalho a ser desenvolvido por meio de uma planificação não-linear, onde foram identificados os interesses, as questões levantadas na fase anterior e as dificuldades e necessidades do grupo, procurando responder às questões orientadoras: “O que se vai fazer? Como se vai fazer? Por onde se começa? Quem faz o quê? Quem pode ajudar?” (Vasconcelos et al., 2011, p.15). Foram definidos os principais objetivos gerais, adequados com as aprendizagens definidas nas várias áreas de conteúdo das OCEPE (Silva et al., 2016), que pretendiam ser atingidos com o desenvolvimento do projeto, nomeadamente:

- I. Participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- II. Questionar, prever, colocar hipóteses, recolher informação e chegar a conclusões;

- III. Conhecer e ser capaz de identificar o arquipélago dos Açores;
- IV. Desenvolver uma atitude crítica nos vários momentos do trabalho de projeto.

Através dos objetivos gerais identificados, as mestrandas formularam hipóteses de momentos a serem realizados com o grupo, por meio das informações transmitidas pelo grupo e pelas crianças e pela observação realizada. No entanto, algumas das hipóteses levantadas nesta fase, posteriormente foram alteradas ou extintas dado as intervenções do grupo e os novos interesses e curiosidades.

De salientar que uma das propostas idealizadas desde a primeira fase do trabalho de projeto foi a construção de um álbum que acompanhasse o desenvolvimento do projeto “Que língua é que falas?” registando todas as experiências vividas pelas crianças. O registo do material visual foi realizado, na sua totalidade, por todas as crianças do grupo através de uma máquina fotográfica digital cedida pela mestranda para esse mesmo efeito (Anexo 1.A). Essa máquina seria utilizada em todas as sessões futuras pelas crianças recolhendo os registos das ações desenvolvidas pela perspetiva das mesmas. Posteriormente, no final do projeto e após a conclusão do álbum, o mesmo seria integrado na área da biblioteca de modo a enriquecer o ambiente e para que as crianças pudessem recordar os vários momentos posteriormente, como é defendido pela perspetiva pedagógica High-Scope (Hohmann & Weikart, 1997).

Fase III: Execução

Num primeiro momento da fase seguinte: a execução (Vasconcelos et al., 2011), e para responder à questão levantada sobre a denominação das ilhas do arquipélago, as estagiárias preparam uma atividade de descoberta das 9 ilhas, a ser realizada na área do tapete em grande grupo. Inicialmente e como forma de contextualização, foi apresentado ao grupo um globo terrestre para visualizar o espaço que Portugal ocupa no planeta Terra. Ambiciosamente, as estagiárias tentaram explorar essa contextualização, gradualmente, por meio da mostra de um planisfério, de um mapa da europa, de um mapa de Portugal e por fim de um mapa do arquipélago dos Açores (Anexo 1.B). Na perspetiva da mestranda, este momento foi demasiado ousado, pois, apesar do grupo de crianças, na sua grande maioria, ser bastante desenvolvido cognitivamente, a capacidade de abstração e de compreensão da sucessão dos vários mapas foi perdida e não foi inteiramente compreendida pelas crianças.

Neste sentido, acabou-se por dar mais enfoque apenas nos mapas de Portugal e do arquipélago dos Açores, dando apenas uma breve noção dos restantes.

Depois da exploração dos mapas, passou-se à fase de identificação das ilhas, das suas designações e das cores correspondentes a cada uma. Como sugerido anteriormente, as crianças partilharam, em grande grupo, as curiosidades descobertas em casa e com as famílias, bem como os nomes das restantes ilhas. A A. foi a primeira criança a querer partilhar a descoberta que fez com a família e revelou mais um nome – a ilha do Pico. À medida que iam sendo descobertas as ilhas ia sendo colocada a placa identificativa, com a cor correspondente, em cima do mapa do arquipélago dos Açores (Anexo 1.C). Após os nomes todos descobertos, as mestrandas procederam à explicação do significado das cores de cada ilha através de cartões criados para esse efeito. Associado a cada cor da ilha estão objetos reais que caracterizam a mesma, algo que estava representado nos vários cartões apresentados ao grupo (Anexo 1.D). Depois da explicação e da discussão em grande grupo sobre os nomes e as cores das ilhas cada criança escolheu a ilha que mais gostou de descobrir. Para futura utilização da informação, a díade registou cada preferência referida pelas crianças.

Este primeiro momento de execução da MTP foi planeado tendo em conta as características e os interesses do grupo de crianças, contudo, iniciou-se com um momento demasiado ambicioso tendo em conta algumas das capacidades ainda em desenvolvimento do grupo, a título de exemplo, a capacidade de abstração no que refere à compreensão do conceito de globo terrestre e de mapas. Apesar dessa particularidade, algo que foi bastante notório foi a capacidade de concentração e atenção por parte do grupo durante o período, mais longo do que o planeado, dedicado à atividade.

Num dos dias seguintes, mas ainda relativamente ao primeiro momento de execução, foi realizado o registo gráfico da ilha preferida, conforme as escolhas anteriormente feitas. As mestrandas, em pequenos grupos na área da Mesa de Trabalho na zona do Atelier, propuseram às crianças que estas realizassem o registo gráfico da ilha que mais gostaram do momento passado, delineando numa folha de papel vegetal a forma da ilha que escolheram, com uma caneta de feltro concordante com a cor que caracterizava a ilha, e, posteriormente, procedessem à pintura e decoração livre com lápis de cor (Anexo 1.E). Este momento foi bastante apreciado pelo grupo, pois a temática das artes visuais era um assunto recorrente e

muito estimado pelo grupo, proporcionando um momento prazeroso, rico e proveitoso. Ao realizarem os seus registos conforme o que sentiam e expondo as características das ilhas que consideraram mais cativantes foi algo que as crianças apreciaram, pois tiveram total autoridade e decisão na sua produção artística.

Num segundo momento da fase de execução, novamente em grande grupo na área do tapete, foram recordados os conhecimentos já adquiridos sobre os nomes e as cores das ilhas do arquipélago dos Açores, utilizando para isso novamente os elementos apresentados anteriormente (mapas, placas identificativas, cartões). Aquando da conversa em grande grupo sobre o mapa das ilhas, uma criança questionou “Qual foi a primeira ilha a aparecer?”. Neste momento, as mestrandas confirmaram a ordem cronológica do descobrimento do arquipélago e, num tracejado pelo mapa, foi explicada a ordem pela qual as ilhas foram descobertas pelos marinheiros, satisfazendo a curiosidade das crianças.

Após a conversa em grande grupo e em conjunto com o mesmo foram afixados, no painel da sala, o mapa de Portugal, o mapa do arquipélago dos Açores, os cartões referentes a cada ilha, bem como os registos de todas as crianças no local correspondente à ilha preferida. O mapa e os cartões foram afixados pelos adultos devido à altura a que os mesmos foram presos, no entanto, os registos gráficos foram afixados em conjunto com os autores dos mesmos, tendo estes a responsabilidade de indicar o local correto (Anexo 1.F).

Neste momento do trabalho de projeto a mestranda conseguiu refletir em conjunto com o grupo de crianças o grau de envolvimento do grupo, a relevância das propostas realizadas bem como a aceitação das mesmas por parte do grupo, a aquisição de conhecimentos e curiosidades partilhados e, acima de tudo, aspetos a melhorar nas futuras propostas, como por exemplo, os tempos definidos para cada momento.

No seguimento do momento de reflexão e de partilha com o grupo, o G.G. questionou as adultas: “Como é que apareceram as ilhas no meio da água?”. As mesmas responderam que naquele momento não conseguiriam explicar em modo, mas que poderiam pesquisar sobre o assunto e trabalhar essa questão mais tarde. Para concluir este momento, as mestrandas informaram as crianças que se iriam ausentar do contexto durante o período de férias de Natal, pelo que surgiu a questão se o par de estágio da mestrandia ia à ilha nessa altura. O par de estágio negou, mas questionou as crianças se gostariam de provar alimentos

típicos de algumas ilhas do arquipélago pois a sua família iria fazer-lhe uma visita. As crianças demonstraram logo bastante entusiasmo com a proposta e afirmaram ter curiosidade em experimentar alguns alimentos típicos das ilhas.

Durante o período de ausência do contexto, a díade acrescentou as partilhas e as questões que surgiram nos momentos de conversa em grande grupo e organizou o trabalho a ser desenvolvido tendo em consideração esses mesmos interesses e indicações emergentes dos últimos momentos do trabalho de projeto, por parte das crianças, sendo estas: a curiosidade em experimentar alimentos típicos de algumas ilhas do arquipélago dos açores e a questão “Como é que apareceram as ilhas no meio da água?”. Posto isto, foram novamente delineadas propostas que fossem ao encontro dos interesses expressos pelo grupo procurando satisfazer a curiosidade, desenvolver capacidades já adquiridas e investigar novos conceitos.

No terceiro momento de execução as estagiárias organizaram o ambiente da sala de referência para proceder à degustação de comidas típicas de algumas ilhas do arquipélago dos Açores. O espaço utilizado para esta proposta foi as mesas presentes na área das Experiências Lógico-Matemáticas, onde foram distribuídos, por ilhas e devidamente identificados com as placas utilizadas no primeiro momento, os pratos com os alimentos previamente preparados pela díade (Anexo 1.G). O momento teve início com uma conversa em grande grupo, na área do tapete, onde foi lembrada a proposta e o comprometimento da experimentação dos alimentos das várias ilhas e, posteriormente, foram apresentados os vários alimentos trazidos pela família do par de estágio e degustados por todo o grupo, um de cada vez.

Depois de todos os alimentos terem sido provados pelo grupo, no momento de comunicação final foi questionado a cada criança qual o alimento que preferiram assim como de que ilha era típico. Após exporem as suas preferências, cada criança e em pequenos grupos, realizou o seu registo gráfico do alimento preferido.

No dia seguinte, no momento de comunicação em grande grupo foram apresentados os registos gráficos das crianças e, por meio de provocação das mestrandas, as mesmas questionaram o grupo sobre qual teria sido o alimento mais escolhido pelas crianças. Após algumas hipóteses para responderem à questão, as mestrandas apresentaram uma tabela de dupla entrada, previamente construída pelas mesmas, de forma a chegarem à resposta. Em

grande grupo ainda na área do tapete, as crianças, uma de cada vez, pegaram no seu nome impresso e colaram no lugar correto da coluna (Anexo 1.H). Dado o facto de que o grupo já tinha contacto diário com uma tabela de dupla entrada, o preenchimento da nova tabela não causou grande dificuldade na maioria das crianças do grupo. Após a última criança colar o seu nome na tabela, as mestrandas apresentaram ao grupo a mesma preenchida e, de imediato, várias crianças constataram qual foi o alimento mais escolhido devido à maior quantidade de nomes no lugar correspondente.

Com o preenchimento da tabela concluído, as mestrandas afixaram a mesma num outro painel da sala de referência, bem como os registos gráficos das crianças.

No quarto momento de execução do trabalho de projeto, foi planeada uma atividade de experimentação de forma a responder à questão anteriormente feita pelo G.G. sobre “Como é que apareceram as ilhas no meio da água?”. Este momento iniciou-se com uma conversa em grande grupo na área do tapete da sala, onde foram levantadas várias hipóteses, por parte das crianças, sobre o aparecimento das ilhas. Após uma breve discussão e partilha de ideias sobre o assunto, as mestrandas apresentaram um vídeo explicativo sobre a formação de um vulcão, adequado à faixa etária do grupo, como provocação para o levantamento de hipóteses mais aproximadas à resposta real. Após o visionamento do vídeo, várias crianças manifestaram que teriam sido os vulcões que formaram as ilhas. Com esta partilha de ideias as mestrandas expuseram, com recurso a elementos visuais reais, os factos do aparecimento das várias ilhas do arquipélago dos Açores, nomeadamente: o vulcão morto da ilha do Pico, a lagoa das 7 cidades da ilha de São Miguel e o vulcão visitável da ilha Terceira.

No seguimento da conversa, a educadora responsável salientou o acontecimento ocorrido em Pompeia em 79 d.C., decorrente da erupção do vulcão Vesúvio, algo que fascinou o grupo e foi alvo de bastantes perguntas e curiosidade.

Após o momento de conversa e partilha de fotografias reais e factos sobre os vulcões do arquipélago dos Açores, a díade propôs ao grupo a realização de uma experiência química que simulasse a erupção de um vulcão. Esta proposta gerou bastante animação no grupo e, portanto, as estagiárias apresentaram a maquete do vulcão assim como os restantes

ingredientes para a experimentação (bicarbonato de sódio, vinagre, corante vermelho, sabão líquido). À medida que iam sendo apresentados, as estagiárias questionavam as crianças sobre os ingredientes e qual a sua função naquela experiência. Uma vez que nunca tinham realizado uma experiência química, as crianças não tinham qualquer expectativa sobre a reação química que poderia resultar da mistura dos ingredientes. Nesse sentido, as mestrandas optaram por não revelar o que iria suceder ao misturar os ingredientes para que o fator surpresa se mantivesse até ao momento da experiência. Depois de apresentados todos os ingredientes, crianças voluntariaram-se para colocarem um ingrediente no interior do vulcão (Anexo 1.I). A última criança a participar ficou responsável por colocar o bicarbonato de sódio no interior do vulcão, pelo que foi pedido à mesma que se mantivesse num local que não impedisse a visibilidade aos restantes colegas. Momentos antes de despejar o conteúdo, as mestrandas questionaram novamente o grupo sobre o que poderia acontecer naquele momento. Algumas crianças exclamaram de imediato “O vulcão vai explodir!”. Para verificar a hipótese das crianças, a C.C. despejou o bicarbonato de sódio no interior do vulcão e a reação química aconteceu. No momento em que a mistura começou a sair do interior do vulcão o grupo não conteve o entusiasmo e a animação.

Depois da experiência concluída, as crianças fizeram novamente várias questões e constatarem os factos adquiridos com aquela proposta das mestrandas.

Como forma de registo gráfico, a diáde propôs que cada criança criasse o seu próprio vulcão através da técnica de colagem de pedaços de papel. Nesse sentido, em pequenos grupos na área da Mesa de Trabalho na zona do Atelier, cada criança rasgou pedaços de revistas e de papéis coloridos e procedeu à colagem numa folha branca de modo a criar o seu vulcão. Neste momento a mestrandas pode observar várias visões na construção dos registos, pois algumas crianças optaram por representar um vulcão em erupção enquanto outras optaram por representar um vulcão “adormecido” ou “morto”, como referido pelas mesmas (Anexo 1.J).

Fase IV: Divulgação/ Avaliação

Como última fase da MTP surge o momento de Divulgação/Avaliação (Vasconcelos et al., 2011). Nesta fase do projeto foi possível realizar um momento de consolidação e reflexão

sobre todas as propostas realizadas e os conhecimentos adquiridos ao longo do período referido.

Para dar início à fase de divulgação foi necessário construir (Anexo 1.K) e organizar o álbum do trabalho de projeto com as fotografias recolhidas pelas crianças e com os registos gráficos dos vários momentos. Nesse sentido, a díade preparou os diversos materiais a serem utilizados na construção do álbum (capa de argolas, fotografias impressas, cartolinas, folhas de papel cavalinho, marcadores, tesouras, cola, tintas, pinceis, etc.) e, aos pares, as crianças foram decorando e organizando o álbum. Todas as crianças participaram na construção e decoração do álbum, no caso da criança com paralisia cerebral foram feitas adaptações tendo em conta a baixa visão e as dificuldades motoras (Anexo 1.L), e cada criança ficou responsável por arquivar os seus registos gráficos. Vale ressaltar que os mapas afixados no quadro, bem como os cartões, as placas e a tabela foram também arquivadas na capa para poderem ser consultadas e revistas mais tarde. Após esta tarefa estar concluída, em grande grupo na área do tapete a capa foi apreciada por todas as crianças, num momento de conversa informal, onde foi partilhado os momentos que mais gostaram, o que menos gostaram e o que aprenderam com o projeto desenvolvido.

Num momento de reflexão com a educadora responsável surgiu a ideia de envolver as famílias na fase de divulgação, sendo que para tal, durante uma semana, cada criança teria a possibilidade de levar a capa para casa e partilhar com as famílias os conhecimentos adquiridos ao longo do trabalho de projeto. Com esta proposta pretendia-se não só envolver as famílias no processo de aprendizagem das crianças, mas também permitir que as mesmas tivessem um papel ativo na exposição dos seus trabalhos e dos seus conhecimentos para com a sua família, desenvolvendo capacidades comunicativas e de autoconfiança.

A avaliação do trabalho de projeto foi realizada ao longo de todo o processo de forma a avaliar a participação e envolvimento das crianças no projeto, principalmente através da observação do grupo. Ademais, a construção do álbum de fotos e dos registos gráficos das crianças foi também essencial para avaliar o impacto e a importância do projeto para o desenvolvimento das mesmas.

REFLEXÃO FINAL

Neste último tópico do presente RE será realizada uma reflexão e uma retrospectiva sobre o processo de formação ao longo de todo o mestrando em educação pré-escolar, com especial enfoque nas PES em contexto de educação em creche e em educação pré-escolar. Para a concretização desta reflexão final foi necessária a adoção de uma postura investigativa e reflexiva por parte da mestranda, não só aquando da escrita deste tópico, mas também ao longo de todo o processo formativo da mesma.

Nesta perspetiva e relativamente à primeira experiência de formação em contexto de educação em creche, a mestranda considera que toda a prática foi bastante rica em termos de conhecimentos práticos adquiridos, como a interação entre adultos e crianças mais novas, a importância do estabelecimento de uma relação inicial assente na confiança e no respeito, o valor da interação e do respeito entre o profissional de educação e as famílias, a intencionalidade das ações do adulto respeitando simultaneamente as necessidades, os interesses e os ritmos das crianças no seu individual e os processos de observação e análise no dia-a-dia em contexto real.

Num primeiro contacto com um grupo crianças, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos, é natural a existência de algum receio e nervosismo por partes das formandas. No entanto, pela experiência pessoal da mestranda em contexto de educação em creche, o à-vontade e a confiança depositadas, pela educadora cooperante na estudante, foi um fator fundamental para o bom ambiente e para a confiança pessoal da mestranda ao longo da PES. Ademais, a boa relação entre a equipa educativa da sala de referência e o acolhimento da mestranda durante a formação foi inegável. Para além de contribuir para um alto nível de satisfação pessoal e de dinâmica da equipa, a harmonia e o respeito vivenciados dentro de uma sala de educação de infância pela equipa reflete-se e influencia as ações dos mais novos no quotidiano. O facto de os modelos das crianças, na instituição, se respeitarem e apoiarem mutuamente no dia-a-dia, transmite confiança e influencia positivamente as habilidades sociais e emocionais dos mais novos.

No primeiro momento da PES realizada em contexto de educação pré-escolar, a mestranda deparou-se com um grupo desafiante e a necessitar de trabalho individual e adequado às necessidades de cada criança por parte dos adultos responsáveis. Apesar dos esforços para atingir os objetivos com o grupo, o facto da situação pessoal da educadora cooperante não ser favorável à continuidade da função profissional, a PES foi interrompida por falta de condições de supervisão e de acompanhamento adequado à mestranda. No entanto, após várias hipóteses, a mestranda acabou por dar continuidade num outro contexto de educação pré-escolar.

Já no segundo contexto de educação pré-escolar, a mestranda deparou-se com um grupo bastante desenvolvido e respeitador. Após algumas semanas de observação das rotinas e das características individuais das crianças, a díade iniciou o exercício de planificação de propostas de atividades adequadas às informações recolhidas. Nesse sentido surgiu o projeto “Que Língua é que Falas?”, referido no cap. III, adaptado aos interesses e curiosidades do grupo e alterado consoante as ideias partilhadas pelas crianças. Algo que determinou o sucesso do projeto, a apreciação e a aquisição de conhecimentos por parte das crianças foi o facto de manterem a motivação e a curiosidade desde o momento inicial até à conclusão do trabalho, de mobilizarem os conhecimentos para áreas distintas na sala de referência, a título de exemplo, duas crianças, na área das construções, recriaram o arquipélago do Açores com os materiais existentes na área e de o próprio grupo envolver os familiares na temática, de questionarem e ensinarem os mesmos sobre vários aspetos referidos ao longo do projeto.

Ao longo das práticas realizadas em contextos de educação em creche e em educação pré-escolar, a mestranda acredita que cada um dos contextos exigiu e desenvolveu diferentes habilidades profissionais e pessoais que lhe serão fundamentais no exercício profissional futuro. Estes momentos de formação em contexto revelaram-se uma experiência fundamental à prática e ao desenvolvimento profissional da mestranda, proporcionando conhecimentos e aptidões essenciais ao futuro papel de educadora de infância.

Recaindo nas funções do educador de infância, foi visível ao longo das PES nos 3 contextos a complexidade e a importância das ações adequadas, de qualidade e intencionais quanto ao desenvolvimento global e às aprendizagens significativas das crianças. Aliado ao papel do educador de infância, surge a temática das interações e do estabelecimento de

relações sociais com as crianças, sendo este um dos processos mais importantes da educação de infância. É assim referido por várias propostas pedagógicas que a interação, o respeito e a sensibilidade para com as crianças deve ser um tópico primordial na profissionalização do educador de infância.

Assim, no âmbito das PES nos diversos contextos, a mestranda considera que a capacidade mais destacada ao longo da prática foi a sensibilidade para com as questões pessoais de cada criança, respeitando os limites pessoais, as necessidades e os ritmos individuais das mesmas. Ademais, considera que existiu uma clara evolução nas interações facilitadoras da autonomia e da independência das crianças, adotando cada vez mais uma postura participativa, mas não interventiva, isto é, a mestranda estava presente nos momentos e disponível para interagir e auxiliar quando solicitado pelas crianças.

No decorrer das práticas educativas da mestranda, a imagem da criança como um sujeito capaz e participativo foi sempre considerada. A voz das crianças e as propostas partilhadas pelas mesmas foram sempre consideradas influenciando as planificações realizadas pela díade e adaptando as mesmas às necessidades e interesses do grupo.

No que refere aos momentos e processos de registo da informação recolhida através da observação, a mestranda reconhece que é algo que deve melhorar para as futuras práticas enquanto educadora de infância, pois carece ainda de alguma prática e simplicidade em registar as ações ou comportamentos mais relevantes. Ademais, a articulação da prática com quadros teóricos foi outro aspeto que suscitou alguma dificuldade na mestranda, no entanto, procurou ao longo de todo o processo investigar, pesquisar e obter mais conhecimento. Pode-se afirmar que alcançou alguma melhoria neste aspeto, no entanto, é algo que pretende dar continuidade no seu futuro profissional.

Em suma, todo o processo de formação inicial de docência para a educação pré-escolar, assim como as várias práticas educativas em contextos reais, permitiram enriquecer a formação e a habilitação da mestranda quanto às capacidades necessárias enquanto futura educadora de infância, não desconsiderando a evolução pessoal decorrente deste período da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APEI (2011). Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da qualidade em creche: O bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25 (3), 100-114. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3143>.
- Araújo, S. B. (2018). A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied para a educação e cuidados a pessoas entre o nascimento e os três anos. In Oliveira-Formosinho, L. & Araújo, S. B. (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (pp. 139-160). Porto editora.
- Baptista, T. M. & Neto, D. D. (2019). Dicionário da Psicologia. *Psicologia & Psicoterapia*, 1.
- Barros, S. (2021). *Vamos (re)começar? O foco no bem-estar emocional das crianças em creche e em jardim de infância*. Primeiros Anos. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2021/09/15/bem-estar-emocional-das-criancas-em-creche-e-em-jardim-de-infancia/>
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Invocação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rogrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliando em Creche – Crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Cekaite, A. & Andrén, M. (2019). Children's Laughter and Emotion Sharing With Peers and Adults in Preschool. *Children's Laughter and Emotion Sharing*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00852>

- Cevolane, L., Santos, A. P. T., Vinco, G. F., Fazolo, L. C., Donatelli, S. M. & Canal, F. D. (2017). Desenvolvimento Humano: Um Esboço da Perspetiva de Jean Piaget. *Revista Dimensão Acadêmica*, 2(1).
- Comentário Geral nº 13 do Comité dos Direitos da Criança. (2011). Traduzido por Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens. Nações Unidas de 2020-03-10.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura XIII*(2), pp. 455-479.
- Davies, S. (2020). *A Criança Montessori: de 1 a 3 anos* (2ª ed.). Editorial Presença.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed.
- Falk, J. (2022). *Abordagem Pikler: Educação Infantil*. (3ª ed.). São Paulo: Omnisciência.
- Fernandes, C. (2021). *Prato do dia: Alimentação com emoção*. Primeiros Anos. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2021/04/25/refeicoes-e-emocoas/>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2019). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In Oliveira-Formosinho, J. & Pascal, C. (Orgs.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil* (pp. 3-25). Penso.
- Formosinho, J. (2018). A Educação em Creche: O desafio das pedagogias com nome. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Gallina, J., Ceron, L., Fochi, P. & Heck, V. Z. (2018). Bandejas de Experimentação. In Fochi, P. (Org.), *O Brincar Heurístico na Creche* (pp. 107-129). Paulo Fochi Estudos Pedagógicos.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2008). *Educação de 0 a 3 anos – O Atendimento em Creche* (2ª ed.). Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Instituto Politécnico do Porto. (2023). *Mestrado em Educação Pré-Escolar – Mestre*.
<https://www.ipp.pt/ensino/cursos/mestrado/ese/860>
- Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G. D., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G. & Kessel, M. V. (2005). *Sics (Ziko) Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. K&G
- Lima, E. A. A. & Kirchner, E. A. (s.d.). Um olhar sensível para a educação de bebês: A abordagem Pikler. *Pedagogia Semic*.
https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2018/963.pdf
- Lima, M. (s/d). *Como lidar com as birras?*. Educação Consciente.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-111). Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3–Emoções positivas e regulação emocional*. Porto Editora.
- Oliveira, C. L. & Moura, D. G. (2005). Projeto Trilhos Marinhos – uma abordagem de ambientes não-formais de aprendizagem através da Metodologia de Projetos. *Educação & Tecnologia* 10(2), 46-51.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil*. Penso.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – Revelando as aprendizagens. Aprender em Companhia*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/limoeiros_e_laranjeiros.pdf

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M. L., Fochi, P. S., Machado, I. & Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. M. B. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosa, M. M. F. (2012). *A Metodologia de projeto na aprendizagem da biodiversidade e geodiversidade na praia da concha* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/25018/1/Relat%c3%b3rio%20Final-Marina%20Rosa-2012.pdf>
- Santos, A. F., Fernandes, C., Cardia, S., Fernandes, M, Bost, K. K. & Veríssimo, M. (2020). Concordância entre dados antropométricos reportados vs. Medidos e relação com as práticas parentais alimentares em idade pré-escolar. *Análise Psicológica, 1*, 33-50.
- Santos, M. L. (2018). San Miniato, um Projeto Educativo para as crianças e famílias. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Segurança Social, (2010). *Manual de Processos-Chave: Creche. Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais*. 2ª edição. https://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678df347
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Soares, S. M. (2020). *Vínculo, Movimento e Autonomia: Educação até 3 anos*. (2ª ed.). São Paulo: Omnisciência.

- Stegelin, D. A. (2003). Application of the Reggio Emilia approach to early childhood science curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 163-169.
- Tardos, A. (1992). A mão da educadora. *Revista Infância*, 11, 1-9.
- Tassoni, E. C. M. & Leite, S. A. S. (2011). Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, 2, 79-91. doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v18n2p79-91
- Thorne, B. & Sanders, P. (2013). *Carl Rogers* (3ª ed.). SAGE.
- UNICEF (2019). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- UNICEF Portugal & Universidade Católica Portuguesa. (2023, 11, 20). *Tenho Voto na Matéria* (2ª ed.).
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais da Crianças*. (2ª ed.). Psiquilibrios Edições.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei n.º 115/2015, de 22 de junho do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2015). Diário da República, n.º 119-2015, Série I de 2015-06-22. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/115-2015-67552503>
- Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República, n.º 149/2012, Série I de 2012-08-02. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2012-179057>

Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de junho do Ministério da Educação. (2015). Diário da República, n.º 131/1999, Série I-A de 1999-06-07.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/194-1999-309481>

Decreto-Lei n.º 2/2022, de 3 de janeiro da Assembleia da República (2022). Diário da República, n.º 1/2022, Série I de 2022-01-03.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/2-2022-176907536>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Diário da República, n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Diário da República, n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro do Ministério da Saúde. (2009). Diário da República, n.º 193/2009, Série I de 2009-10-06.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/281-2009-491397>

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro da Assembleia da República: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. (1997). Diário da República, n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 65/2015, de 3 de julho da Assembleia da República. (2015). Diário da República, n.º 128/2015, Série I de 2015-07-03.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/65-2015-67664945>

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio da Assembleia da República. (2014). Diário da República, n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14.
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-73250886>

Portaria n.º 232/2015, de 6 de agosto do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2015). Diário da República, n.º 152/2015, Série I de 2015-08-06. <https://dre.tretas.org/dre/1063136/portaria-232-2015-de-6-de-agosto>

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2011). Diário da República, n.º 167/2011, Série I de 2011-08-31. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2012). Diário da República, n.º 242/2012, Série I de 2012-12-14. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/411-2012-189958>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

**Interação Adulto-Criança: O Respeito pela
Individualidade da Criança**
Ana Rita Cavaco Monteiro

