

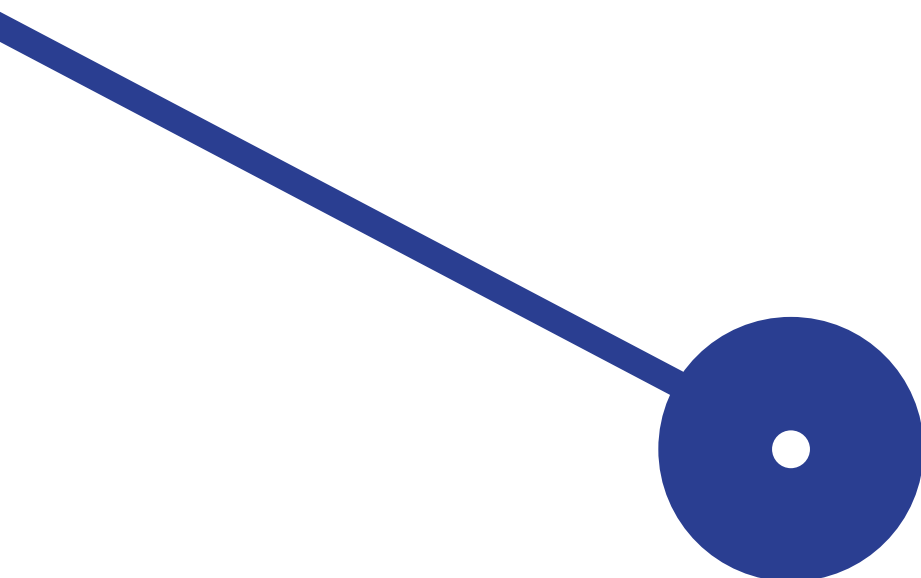
M

MESTRADO
Educação pré-escolar

Relatório de Estágio

Ana Catarina dos Santos Bastos

05/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Catarina dos Santos Bastos

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, maio de 2024

AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar a exposição deste relatório, desejo agradecer às pessoas e entidades, sem o apoio das quais não teria sido possível a sua realização:

- À orientadora, Mestre Susana Esteves, pelo apoio, feedback e orientação ao longo deste período. Os seus conselhos foram cruciais para o meu desenvolvimento e crescimento tanto profissional como pessoal. Agradeço o tempo que dedicou à revisão deste relatório, sendo que os seus comentários contribuíram significativamente para o aprimoramento do mesmo.
- Às Educadoras cooperantes Ana Chaves e Cláudia Silva, pelo apoio prestado ao longo da minha prática educativa supervisionada em creche e em educação pré-escolar e por todos os ensinamentos que me proporcionaram através da partilha das suas experiências que muito contribuíram para a minha aprendizagem.
- À Maria, o meu par pedagógico e amiga, que me acompanhou ao longo de toda esta etapa. Obrigada por todo o companheirismo, colaboração e carinho. Ajudaste-me nos bons e nos maus momentos e estives-te presente sempre que precisei.
- Às minhas colegas de mestrado Elsa, Francisca, Isabel, Matilde e Rita que me receberam de braços abertos e partilharam esta experiência comigo e as quais sei que vou poder levar comigo para o resto da vida. Tenho a certeza de que vão ser excelentes educadoras e as crianças vão ter muita sorte por vos ter na vida delas também.
- Aos meus pais, à minha família e aos meus amigos pelo apoio incondicional durante a minha formação. As suas palavras de encorajamento e de incentivo foram essenciais para nunca desistir e manter a determinação, durante os momentos mais desafiadores.
- Finalmente a todas as instituições e pessoas que de alguma forma tornaram possível a realização da minha prática educativa supervisionada e que contribuíram para a minha evolução no processo de construção de conhecimento.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio visa salientar de modo reflexivo as aprendizagens e o percurso de formação da mestranda ao longo da prática educativa supervisionada (PES) em creche e na educação pré-escolar. Teve-se um maior enfoque na importância dos espaços e dos materiais na educação de infância por serem determinantes no desenvolvimento integral das crianças e por suscitar o interesse da mestranda.

Inicialmente reflete-se sobre as particularidades e características dos espaços e dos materiais que devem ser tidas em consideração de forma que estes sejam desafiadores, estimulantes e promotores de aprendizagens e de autonomia.

Assim, durante a prática educativa foram mobilizados os princípios orientadores da metodologia de investigação-ação (IA), incluindo: processos de observação direta e participante; reflexões individuais e em conjunto com as educadoras cooperantes, com o par pedagógico e com as supervisoras institucionais; planificação e avaliação. Foram também utilizados procedimentos de recolha de informação como diários de bordo com registos fotográficos, vídeos e notas de campo, conseguindo-se práticas educativas contextualizadas e intencionais.

Posteriormente, são analisadas e descritas as ações pedagógicas focadas na temática do relatório e que foram desenvolvidas pela mestranda nos dois contextos educativos nos quais se desenvolveram os estágios.

A PES e o relatório possibilitaram à mestranda desenvolver diversas capacidades e competências profissionais cruciais para o desempenho docente. Foi ainda capaz de refletir e observar como os espaços e os materiais devem ser pensados de forma pormenorizada, pois possibilitam às crianças experiências ricas e estimulantes, devendo ser tidos em consideração como dimensões da prática pedagógica.

Palavras-chave: Espaços educativos; Materiais; Educação de infância; Autonomia.

ABSTRACT

The present internship report aims to reflectively highlight the learning and training journey of the master's student throughout the supervised educational practice (PES) in daycare and preschool education. There was a greater focus on the importance of spaces and materials in early childhood education because they are crucial for the holistic development of children and sparked the interest of the master's student.

Initially, reflections are made on the particularities and characteristics of spaces and materials that must be taken into consideration so that they are challenging, stimulating, and promoters of learning and autonomy.

Thus, during the educational practice, the guiding principles of action research methodology (IA) were mobilized, including: processes of direct and participant observation; individual and collective reflections with cooperating educators, pedagogical peers, and institutional supervisors; planning and evaluation. Information collection procedures such as logbooks with photographic records, videos, and field notes were also used, achieving contextualized and intentional educational practices.

Subsequently, the pedagogical actions focused on the theme of the report and developed by the master's student in the two educational contexts where the internships took place are analysed and described.

The PES and the report enabled the master's student to develop various professional skills and competencies crucial for teaching performance. It was also able to reflect and observe how spaces and materials should be meticulously considered, as they provide children with rich and stimulating experiences, and should be regarded as dimensions of pedagogical practice.

Keywords: Educational Spaces; Materials; Early Childhood Education; Autonomy.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Exploração dos vários elementos naturais.....	45
Figura 2 Exploração de materiais de fim aberto no espaço exterior	51
Figura 3 MO. envolvida na construção da sua torre	52
Figura 4 Música com materiais de fim aberto	56
Figura 5 Exploração da combinação de cores pelo N.....	61
Figura 6 BT. e F. a compartilharem o espaço do quadro durante o seu desenho	62

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICES A – REGISTOS FOTOGRÁFICOS

A1- CRECHE

A2 - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

APÊNDICES B – PLANIFICAÇÕES

B1 – CRECHE

B2 - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

APÊNDICES C – GRELHAS DE AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

C1 - CRECHE

C2 - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

APÊNDICES D – NARRATIVAS REFLEXIVAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

D1 – PRIMEIRA NARRATIVA

D2 – SEGUNDA NARRATIVA

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS E DOS MATERIAIS	3
1.1.1. ESPAÇO	4
1.1.1.1. DETERMINANTES NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO.....	5
1.1.1.2. DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS.....	8
1.1.1.3. A SENSORIALIDADE DOS ESPAÇOS	12
1.1.1.4. ESPAÇOS PROMOTORES DA AUTONOMIA.....	14
1.1.1.5. SENSIBILIDADE ESTÉTICA DOS ESPAÇOS	15
1.1.1.6. FLEXIBILIDADE DOS ESPAÇOS	16
1.1.1.7. SEGURANÇA DO ESPAÇO.....	17
1.1.2. MATERIAIS	18
1.1.2.1. A SENSORIALIDADE DOS MATERIAIS	20
1.1.3. PAPEL DO EDUCADOR	24
2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	27
2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE	27
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	27
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO.....	29
2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES	31
2.1.4. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO.....	33
2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	34
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	34
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO.....	36
2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES	37
2.2.4. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO.....	40
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	41
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS.....	44

3.1.	PROPOSTA DE EXPLORAÇÃO	44
3.2.	MATERIAIS DE FIM ABERTO.....	49
3.3.	ÁREA DAS ARTES VISUAIS	58
	REFLEXÃO FINAL	66
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70
	APÊNDICES.....	76

LISTA DE SIGLAS

IA – Investigação-Ação

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

PQA – Program Quality Assessment

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio referente à PES integra-se no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar, com vista à obtenção do grau de mestre. Este relatório tem como propósito evidenciar os processos de construção da aprendizagem profissional da mestranda durante o seu período de formação, fundamentados em conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas, nos contextos de creche e educação pré-escolar. Assim sendo, este constitui um momento de síntese e uma oportunidade de reflexão sobre o percurso formativo.

É fundamental realizar um breve enquadramento do relatório com base nos documentos legais que orientam a ação educativa e que estão na base de toda a formação e futura profissão como educadora de infância. Assim, dando cumprimento ao que está previsto no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014) a PES é o culminar da formação de docentes, sendo sujeita ao presente relatório final indispensável à habilitação profissional.

Para além deste documento legal, a mestranda teve ainda em consideração nos diversos processos inerentes à prática educativa os fundamentos e princípios apresentados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a escala de observação do bem-estar e envolvimento da criança (Laevers et al., 2005), a escala de observação do empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2012), as experiências-chave de HighScope (Post & Hohmann, 2011), o Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001; Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001), a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, 1997) e as metodologias pedagógicas da educação de infância. Todos estes referenciais estão espelhados ao longo da elaboração deste relatório.

Ao contrário de outros anos letivos em que o relatório refletia de forma abrangente diversos tópicos relacionados com a área da especialidade que é a educação de infância, no presente ano, as alunas foram desafiadas a identificar uma temática que considerassem relevante, consoante os contextos nos quais foi realizada a PES e que fosse significativo para a mestranda. Contudo, apesar de existir um maior foco num determinado tópico é imprescindível uma articulação entre todas as dimensões inerentes à educação de infância. Assim sendo, como temática transversal às duas valências neste relatório é abordada a importância dos espaços e dos materiais. Estas dimensões são cruciais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes amplas oportunidades de brincadeiras,

exploração, investigação e experimentação. O maior interesse por esta temática surgiu durante a PES em creche quando a mestranda pôde observar, em contexto, como este tópico é preponderante para o sucesso e qualidade das experiências educativas que vão, consequentemente, ter impacto nas aprendizagens das crianças, bem como influenciar o seu fascínio, curiosidade, motivação e envolvimento nas mesmas. A participação da mestranda numa formação sobre a organização dos espaços, numa perspetiva da abordagem de Reggio Emília, veio reforçar esse interesse nesta temática. Esta formação alertou a mestranda para a importância de se valorizar cada detalhe, devendo os espaços e os materiais serem cuidadosamente tidos em consideração, valorizando a estética e percebendo como o espaço pode potenciar e transmitir mensagens.

O presente relatório organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico e legal, no qual a mestranda realizou uma revisão da literatura abrangente a diversas temáticas da educação de infância. No entanto, foi dado um maior enfoque neste tópico identificado ao longo da PES, tendo surgido no âmbito da creche e que se continuou a desenvolver na educação pré-escolar. Assim sendo, este capítulo é ainda constituído por diferentes subtítulos que estão enquadrados nestas dimensões do ambiente educativo.

No segundo capítulo é realizada uma caracterização dos contextos educativos, nomeadamente no que diz respeito às instituições, aos grupos de crianças, às salas de atividades e ao tempo, tanto na valência de creche como de educação pré-escolar. É também referida a metodologia de investigação mobilizada, bem como os cuidados éticos que são cruciais ter em conta na prática educativa com crianças.

No terceiro e último capítulo são descritas as ações pedagógicas desenvolvidas na PES, bem como o resultado das mesmas quer do ponto de vista do envolvimento, bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças, quer da aprendizagem profissional da mestranda. É de realçar que foi ainda fundamental mobilizar os referentes teóricos para refletir e fundamentar as ações.

Por fim é apresentada uma reflexão final que abrange todo o percurso na PES em creche e em educação pré-escolar, através da perspetiva da mestranda e dos aspetos que para si foram mais preponderantes.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No primeiro capítulo a mestranda pretende abordar os referenciais teóricos e legais que fundamentam a importância dos espaços educativos e dos materiais para a educação de infância, assumindo um papel crucial nas valências de creche e educação pré-escolar.

Neste sentido, o presente capítulo inclui diversos aspetos que estão enquadrados nestas dimensões do ambiente educativo.

No que se refere ao espaço, é crucial ressaltar que os temas abordados são transversais aos diferentes espaços educativos com os quais as crianças contactam e interagem, nomeadamente: a sensorialidade, a autonomia, a sensibilidade estética, a flexibilidade e a segurança.

Relativamente aos materiais disponibilizados às crianças a mestranda pretendeu destacar a importância da sua diversidade, possibilitando oportunidades de exploração ricas, desafiadoras e promotoras de aprendizagem.

Relacionado com esta temática foi também fundamental perceber o papel do educador na organização do espaço e dos materiais, bem como a importância dos processos de observação, reflexão, planificação e avaliação nestas dimensões.

No decorrer deste capítulo, será ainda articulada uma imagem de criança que deve ser tida em consideração, bem como os modelos pedagógicos da educação de infância que são preponderantes para a mestranda.

1.1. IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS E DOS MATERIAIS

A temática identificada ao longo da PES é crucial na educação de infância, tendo um papel fundamental na aprendizagem das crianças. Isto porque a preparação e organização dos espaços educativos e a riqueza dos materiais que lhes são disponibilizados devem ser pensados como dimensões da prática educativa, visto serem significativos para o sucesso das propostas pedagógicas, bem como para a promoção do desenvolvimento da criança, quer ao nível motor quer cognitivo, comunicacional, emocional e social (Post & Hohmann, 2011). Assim sendo, tal como Soares (2020) defende, tanto as vivências como o espaço e os materiais que são proporcionados às crianças, vão ter influência no seu desenvolvimento, maturação e

bem-estar, bem como na manifestação das suas capacidades. Neste sentido, adultos e crianças devem beneficiar de espaços agradáveis e convidativos, caracterizados por serem funcionais, acolhedores e estéticos, assim como de materiais ricos, apelativos e diversificados. Estes elementos são essenciais para promover um bem-estar geral e uma experiência positiva no espaço que frequentam. Torelli (1992), citado em Post e Hohmann (2011), recorda-nos ainda que "um espaço apropriado em termos desenvolvimentalistas é concebido para ser emocionalmente apoiante tanto para crianças como para adultos" (p.107).

1.1.1. ESPAÇO

O espaço pode ser visto como um lugar que envolve uma abordagem holística no qual vários elementos e características contribuem para a construção de um clima familiar, de encontros, de acolhimento, de proteção e de bem-estar, proporcionando alegria e múltiplas oportunidades de desenvolvimento, exploração e criação de relações sociais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Portugal, 2011). Assim sendo, é ressaltada a importância de criar espaços que vão além da sua função prática e se tornam verdadeiros facilitadores de experiências e aprendizagens.

Deste modo, Portugal (2011) defende que a forma como "está organizado o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas" (p. 57). É neste sentido que apesar dos conceitos de espaço e ambiente educativo serem distintos é fundamental reconhecer que estas duas dimensões estão intimamente ligadas. O ambiente educativo engloba o espaço físico, mas também as interações e relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes e o tempo (Silva et al., 2016). Contudo, refletir sobre os espaços é, também, pensar como estes podem influenciar as relações que são estabelecidas, envolvendo tanto as crianças como os adultos. Por exemplo, a disposição dos móveis e dos materiais de forma a contribuírem para a existência de zonas de convivência e atividades em grupo pode facilitar as interações entre as crianças, visto promoverem a partilha, a cooperação e a resolução de conflitos. Outro exemplo é a criação de um espaço de confiança no qual as crianças se sintam seguras para expressar as suas emoções e necessidades, com o adulto e com os colegas. Ainda a existência de móveis adaptados aos adultos nos diversos espaços possibilita o envolvimento e participação do

educador nas brincadeiras das crianças, estabelecendo entre si um vínculo afetivo e de confiança.

Goldschmied e Jackson (2007) destacam ainda o facto de o espaço físico destinado às crianças na educação de infância dever cumprir uma dupla função. Por um lado, este deve proporcionar uma sensação de lar, conforto e ser acolhedor. Em contrapartida, deve ser um espaço propício à aprendizagem com condições práticas para uma ação educativa adequada. Neste sentido, reflete-se a importância de equilibrar a sensação acolhedora, com as exigências práticas fundamentais para apoiar efetivamente o desenvolvimento pedagógico das crianças nesta faixa etária. Ao proporcionar um espaço que atenda a essas duas funções, é possível criar um lugar que promova o bem-estar das crianças e, ao mesmo tempo, ofereça condições propícias para a implementação de práticas pedagógicas de qualidade.

1.1.1.1. DETERMINANTES NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO

As concepções de aprendizagem e de educação, bem como o conhecimento do educador sobre o desenvolvimento infantil vão ter influência na forma como é organizado o espaço educativo. (Horn, 2004; Barros et al., 2011). O modo como o espaço é pensado espelha ainda a imagem de criança que este tem, as suas preocupações pedagógicas, as suas intencionalidades e os seus princípios educativos. Assim, se este acredita que as crianças são competentes e aprendem através da exploração e da interação com o espaço, vai criar áreas de aprendizagem que possibilitam essa descoberta e manipulação de forma autónoma e livre, por exemplo, através do acesso a uma variedade de materiais e recursos. A forma como este organiza as áreas da sala também comunica a relevância e a importância que atribui a determinados domínios do conhecimento. Quando este cria uma zona da sala para uma biblioteca acolhedora e convidativa, comunica a valorização que atribui à leitura e ao desenvolvimento da literacia.

Para além disso, a organização do espaço pode refletir a visão do educador sobre o mundo e os seus valores e crenças (Horn, 2004). Por exemplo, o espaço pode estar organizado de modo a promover valores como o respeito, a diversidade e a sustentabilidade, estimulando o desenvolvimento de seres humanos reflexivos e críticos.

Portanto, a organização do espaço educativo é influenciada pela imagem de criança, a visão e os valores pedagógicos que orientam a prática do educador, sendo essencial que estes estejam conscientes de como as suas escolhas podem ter impacto na experiência de aprendizagem das crianças. Assim sendo, é importante que estes se dediquem a refletir de forma constante sobre as suas práticas pedagógicas, procurando compreender as suas próprias conceções.

Contudo, o educador, não deve apenas considerar a sua perspetiva, mas também os interesses e as necessidades das crianças, bem como a visão das famílias e da comunidade (Oliveira-Formosinho, 2007). É por este motivo que no modelo pedagógico de Reggio Emilia “a organização do espaço [...] é cuidadosamente pensada e planeada pelos professores, pais e arquitetos que, colaborativamente, trabalham para criar um ambiente agradável e que reflete as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.120).

Assim, para que seja possível esta colaboração entre todos, é fundamental a comunicação e articulação com a família e a comunidade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Para isso é importante, por exemplo, proporcionar diversos momentos de contacto entre a família e os educadores, nomeadamente através de reuniões formais e informais, visitas à instituição e partilha de ideias e sugestões.

Com esta colaboração é possível criar espaços que acolhem não só as crianças como também as suas famílias, indo ao encontro de um dos objetivos estipulados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei nº 5/97, 1997, p.672).

Na organização dos espaços educativos é ainda fundamental ter em consideração as capacidades, os interesses, as necessidades e as vivências das crianças, bem como os diversos ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, realidades, identidades e culturas (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Quando isto acontece o educador demonstra que é sensível às necessidades das crianças transmitindo-lhes um sentimento de respeito e valorização pela identidade de cada uma, enquadrando-se numa das dimensões que estão na base da escala de observação do empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2012). Exemplo de tudo isto é o educador incorporar materiais que reflitam as experiências culturais e sociais das crianças e os objetos escolhidos ultrapassarem o “estereotipado e o uniformizado” (Oliveira-

Formosinho & Araújo, 2018, p.59). Neste sentido, a criança é vista como um ser único e singular, com diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem, respeitando-se e reconhecendo-se as suas características individuais (Oliveira-Formosinho, 2007).

Assim, outro objetivo estabelecido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais” (Lei nº 5/97, 1997, p.671), sendo ainda mencionado na Portaria n.º 262/2011 (2011) como um dos objetivos da creche “assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança” (p.4338).

O educador deve, então, demonstrar uma preocupação na promoção da identidade individual, no respeito pela diversidade e na criação de um espaço inclusivo e enriquecedor para todos.

Deve-se ainda ter em consideração, na organização do espaço, o contexto sociocultural das crianças, visto que estas “pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.98). Assim sendo, é fundamental a existência de uma adequação das práticas ao nível cultural. Para isso os espaços devem ser pensados de forma a respeitar e celebrar as diferenças linguísticas, culturais e sociais das crianças. Neste sentido, deve ser aproveitada esta riqueza na organização dos espaços, sendo que as manifestações culturais devem ser levadas para dentro das salas, possibilitando que as crianças tomem consciência, se apropriem e respeitem a diversidade (Oliveira-Formosinho, 2007). Deste modo, consegue-se o “respeito pela individualidade e pela pluralidade de diferenças culturais, ideológicas, políticas, religiosas” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.101).

É, mais uma vez, crucial o diálogo entre as famílias e o educador visto que vai possibilitar um maior conhecimento sobre as crianças e a sua cultura de modo que se consiga refletir sobre “as características e vivências dessa comunidade educativa” (Mata & Pedro, 2021, p.30).

Em suma, é fundamental organizar um espaço que responda adequadamente aos interesses de todos os intervenientes, bem como conseguir que as famílias se sintam integradas no processo educativo. A organização dos espaços pode então refletir os valores e normas da comunidade educativa, promovendo a igualdade, o respeito mútuo, a diversidade e a inclusão. Assim cria-se um espaço que reflete “a cultura, as vivências e as necessidades dos adultos e das crianças que nele habitam” (Horn, 2017, p.17).

1.1.1.2. DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS

Tal como é defendido na Pedagogia-em-Participação “os espaços pedagógicos são plurais, o que significa que as crianças não deverão ficar confinadas a um espaço didático monolítico” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17). Assim sendo, é fundamental que estas tenham acesso a uma variedade de espaços educativos que ofereçam oportunidades para uma ampla gama de aprendizagens e experiências pedagógicas. Neste sentido, quando se aborda o espaço é crucial mencionar alguns dos diferentes lugares que pertencem à criança e com os quais esta interage e se envolve.

É então importante abordar os espaços comuns como a entrada e os corredores, visto serem estes que criam a primeira impressão da instituição educativa, devendo ser locais convidativos e informativos (Horn, 2017). Deste modo, é importante que estes comuniquem, partilhem informações e criem uma atmosfera acolhedora e estimulante, tanto para as crianças como para as suas famílias. Neste sentido, pode-se, por exemplo ter uma breve apresentação de todos os profissionais que fazem parte da instituição, permitindo que todos conheçam e estabeleçam uma conexão pessoal com eles. Pode-se ainda colocar um mapa da escola de forma a dar a possibilidade de todos se familiarizarem com os espaços da instituição. A projeção de imagens e exposições temporárias podem também ser cruciais para destacar projetos, eventos especiais ou trabalhos das crianças. Na entrada, podem ainda ser incluídas plantas e sofás confortáveis que convidem as famílias a sentarem-se e a conviverem. Todos estes elementos contribuem, então, para que as famílias e as crianças se sintam valorizadas e incentivadas a participar ativamente na vida escolar.

No que diz respeito aos diferentes espaços educativos, é ainda fundamental mencionar o espaço exterior cujo potencial nem sempre é reconhecido pelos educadores, privando as crianças do contacto com as oportunidades que a natureza oferece (Bilton et al., 2017). Assim, é preciso pensar na organização deste espaço e nos materiais que este oferece, bem como aumentar o tempo que é dado à criança para o descobrir e explorar. Neste sentido e tal como é defendido por Silva et al. (2016) “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração” (p.27). A natureza promove também “experiências significativas que geram sentimentos de prazer, deslumbramento e liberdade”

(Bilton et al., 2017, p.28). O espaço exterior proporciona ainda oportunidades para a exploração sensorial, a conexão com o meio ambiente e o desenvolvimento do respeito pela natureza. Este está associado também a benefícios para a saúde das crianças, fortalecendo o sistema imunitário, promovendo sentimentos de calma e bem-estar.

Assim sendo, é importante existir uma permeabilidade entre o espaço interior e o exterior despertando a curiosidade das crianças e incentivando-as a investigar, descobrir e explorar o meio natural (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Neste sentido, as crianças podem, por exemplo transportar materiais entre o exterior e o interior, podendo dar continuidade e expandir brincadeiras iniciadas num destes espaços.

Ao mesmo tempo, é também crucial que os educadores reconheçam e valorizem o potencial educativo do espaço exterior e incorporem oportunidades de aprendizagem ao ar livre nas suas práticas pedagógicas. É ainda importante que o espaço exterior seja convidativo e atrativo, devendo a sua aparência ser um aspeto a refletir por parte dos profissionais. É também fundamental ter em consideração que este está em constante mudança, tanto devido a fenómenos meteorológicos como à ação humana. Assim sendo, quando se pensa neste como um espaço educativo e se planifica a sua organização deve-se ter em conta esta característica mutável da natureza e muitas vezes tirar partido destas alterações. Por exemplo, a água da chuva em locais com terra pode levar à formação de zonas lamacentas nas quais as crianças têm a oportunidade de sentir a lama entre os dedos, observar como ela se comporta ao ser tocada e experimentar sensações táteis muito ricas (Hamscom, 2018).

Ainda quanto aos diferentes espaços de uma instituição, Post e Hohmann (2011) sugerem a criação de espaços distintos para os cuidados nomeadamente de higiene, alimentação e descanso. No que diz respeito aos espaços destinados a estas necessidades básicas das crianças, são ainda defendidas algumas características essenciais para a criação de uma atmosfera calma e acolhedora, como a utilização de uma luz suave, a ventilação adequada, contribuindo para a circulação de ar e a manutenção de uma temperatura agradável, bem como a higienização e arrumação cuidada dos espaços.

A sala de atividades é também um espaço educativo no qual as crianças passam grande parte do seu tempo. Quanto à sua organização espacial é aconselhado, tanto na creche como na educação pré-escolar, a existência de uma combinação entre áreas amplas e áreas de privacidade. É neste sentido que alguns modelos pedagógicos, como a abordagem de Reggio

Emilia e a proposta de Elinor Goldschmied, defendem a existência de áreas com diferentes características dependendo da atividade para as quais são pensadas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Por exemplo, a zona destinada à motricidade deve ser numa zona aberta e ampla de forma a permitir que as crianças tenham um espaço para se mover livremente e desenvolver a sua coordenação motora, podendo explorar e brincar. Estas áreas possibilitam ainda a socialização das crianças, de modo que possam interagir e envolver-se em atividades de grupo e desenvolver a capacidade de cooperação e de resolução de conflitos.

Por outro lado, devem também existir áreas privadas nas quais as crianças se podem refugiar e retirar-se temporariamente da agitação, desfrutando de um momento mais relaxante e de um tempo sozinhas. A criação destas áreas calmas e serenas possibilitam momentos de intimidade e lugares onde as relações interpessoais podem florescer. Permitem ainda que as crianças estabeleçam vínculos com os adultos que estão presentes para as acolher, confortar e conversar com elas. Nestas áreas é ideal a utilização de almofadas, colchões ou a criação de tendas. Alguns exemplos são as áreas destinadas à leitura e à música que devem ser colocadas em zonas mais protegidas, proporcionando um ambiente mais calmo e tranquilo onde as crianças se podem concentrar sem a existência de distrações externas (Oliveira-Formosinho, 2007).

Assim sendo, no que diz respeito à organização espacial da sala de atividades, diversos modelos curriculares de educação de infância defendem a sua divisão em áreas de aprendizagem diferenciadas. Esta organização é uma estratégia que possibilita a inclusão de diferentes tipos de atividades e necessidades das crianças, tendo em consideração fatores como a mobilidade e os diversos interesses individuais e do grupo. É também importante frisar que esta organização não deve ser fixa durante todo o ano letivo, podendo ser modificada e reorganizada conforme necessário.

Deste modo, também os modelos pedagógicos HighScope e Pedagogia-em-Participação sugerem algumas áreas de aprendizagem, tais como: a área da casa, a área das atividades artísticas, a área da leitura e da escrita, a área dos jogos, entre outras. É ainda essencial a possibilidade das crianças, quando estão a brincar numa determinada área, poderem observar as restantes zonas da sala, utilizando, por exemplo móveis baixos e à altura das mesmas. É também fundamental que estas se possam movimentar entre as diferentes áreas sem interromper as brincadeiras dos colegas. Assim sendo, a organização nestas diferentes áreas

de aprendizagem permite “à criança uma vivência plural da realidade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.83), possibilitando ainda uma imersão no quotidiano através da vivência de diversos papéis sociais. Por exemplo, quando uma criança brinca na área da casa, ela pode assumir papéis como o de mãe, pai ou filho, proporcionando-lhe uma experiência da vida doméstica e das relações que ocorrem dentro de uma família.

A organização e preparação dos vários espaços educativos são ainda pensadas consoante a faixa etária das crianças, tendo-se em consideração diferentes aspetos, que se vão modificando ao longo da educação de infância, relativamente ao ambiente físico. Assim sendo, nos espaços para crianças mais novas é fundamental a existência de áreas amplas e abertas que possibilitem o seu movimento livre e desejo de constante exploração com todo o corpo e sentidos. É também importante que estes lhes permitam experienciar diferentes interações com os materiais como alcançar objetos, segurar e manipular brinquedos, bem como explorar diversas posições e movimentos corporais (Horn, 2017). Nos espaços destinados aos bebés é também fundamental a riqueza sensorial e os desafios que existem ao nível do chão, nomeadamente com a utilização de diferentes pavimentos e de desníveis suaves. É ainda importante que os móveis estejam presos de forma a servirem de apoio quando as crianças se querem pôr de pé (Marques et al., 2024).

Por volta dos dois anos as crianças começam a demonstrar um maior interesse pelo jogo simbólico, sendo importante disponibilizar-lhes roupas, acessórios e outros objetos que permitem a estas envolverem-se em brincadeiras de faz de conta, possibilitando-lhes representarem diferentes papéis, estimulando a sua imaginação e criatividade. Na proposta de Goldschmied é também defendido que nesta faixa etária é importante a criação de cantos na sala que “devem possuir uma certa identidade, com materiais de jogo mais específicos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.145). É também importante que seja criada uma área destinada à biblioteca na qual são disponibilizadas uma ampla seleção de livros de histórias e recursos de leitura. Para além disso, começa-se a disponibilizar uma maior quantidade de mesas e cadeiras confortáveis e de tamanho adequado, permitindo que as crianças realizem atividades como pintura, desenho e trabalhos manuais com conforto e autonomia.

1.1.1.3. A SENSORIALIDADE DOS ESPAÇOS

A neurociência tem evidenciado que contextos promotores de experiências sensoriais diversificadas e ricas, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança, sendo que o seu conhecimento se constrói por meio dos sentidos (Ceppi & Zini, 2013). Portanto, é crucial a presença de contrastes sensoriais, de forma a criar um espaço propício para o desenvolvimento holístico da criança. Assim sendo, o respeito por uma abordagem sensoriomotora, implica o reconhecimento do modo específico e diverso com que a criança constrói significados, explora o mundo e comunica (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Esta abordagem destaca, também, a importância de valorizar e apoiar ativamente o desenvolvimento sensorial e motor da criança como base fundamental para a compreensão do mundo ao seu redor.

Neste sentido, a organização do espaço visa criar uma gramática sensorial diversificada, proporcionando à criança a oportunidade de experimentar de forma contínua, comunicativa, interativa e com liberdade de decisão, enquanto é identificada como um ser competente e participante no processo educativo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Assim, esta riqueza de experiências sensoriais é influenciada por diferentes características relacionadas com o próprio espaço como a cor, a iluminação, os sons, os odores e as qualidades táteis (Ceppi & Zini, 2013).

No que diz respeito às cores, os espaços não devem ser monocromáticos, sendo importante existir uma diversidade e riqueza na sua seleção. Contudo, é fundamental que ao mesmo tempo não haja uma saturação de cores, possibilitando cenários cromáticos equilibrados e agradáveis. Para isso deve-se criar uma harmonia entre cores quentes e frias. É ainda crucial ter em conta, na escolha das cores, a influência que estas podem ter na luminosidade do espaço (Ceppi & Zini, 2013).

Quanto à iluminação, Ceppi e Zini (2013) defendem a importância da luz natural não só por proporcionar uma sensação de harmonia com o mundo exterior, mas também por oferecer oportunidades de desenvolver a noção da passagem do tempo e conceitos meteorológicos. Além disso, a manipulação da luz através de elementos como persianas, cortinas e materiais texturizados ou transparentes enriquece as experiências educativas das crianças, permitindo-lhes explorar a luz, o reflexo e a sombra de maneiras diversas. A qualidade da iluminação de

um espaço está também relacionada com a percepção estética que pode ser proporcionada às crianças. A variação da temperatura da luz artificial pode ainda influenciar significativamente a percepção de um espaço, contribuindo para criar um cenário luminoso dinâmico, variado e policromático (Ceppi & Zini, 2013). Portanto, ao pensar no espaço, é fundamental considerar a possibilidade de se utilizar uma variedade de intensidades de luz consoante as necessidades e preferências das crianças e dos adultos em diferentes momentos e atividades. É, ainda, importante ter em consideração a qualidade da luz, visto que esta desempenha um papel importante no desenvolvimento visual da criança (Post & Hohmann, 2011). Deve-se também evitar a sobre-iluminação dos espaços porque pode criar desconforto visual e, em alguns casos, pode interferir na concentração e no bem-estar das crianças.

No que diz respeito aos cenários acústicos, é importante na planificação dos espaços pensar nas suas características de forma a possibilitarem a redução do nível de ruído de fundo, tais como sons de máquinas e sistemas técnicos. É também fundamental ter em consideração a qualidade acústica de um espaço, permitindo que as crianças desenvolvam a sua capacidade de escutar, selecionar, reconhecer e identificar estímulos sonoros, bem como as suas características (Ceppi & Zini, 2013).

O cenário aromático é também um aspeto a ter em consideração nos espaços de educação de infância visto que o olfato desempenha um papel significativo no processo de aprendizagem das crianças, tendo os cheiros a capacidade de reavivar memórias e evocar imagens mentais (Ceppi & Zini, 2013). Assim sendo, ao criar um cenário olfativo estimulante e variado, os educadores podem ajudar as crianças a fazer ligação entre experiências passadas e presentes. Para criar um cenário aromático estimulante e diversificado, os educadores podem incorporar uma variedade de elementos como flores, alimentos, fragrâncias e produtos de limpeza, mas tendo sempre em consideração a sensibilidade individual das crianças a determinados aromas.

No planeamento de um espaço deve-se ainda ter em consideração os efeitos táteis que são proporcionados às crianças com a disponibilização de materiais ricos e diversificados de forma a promover uma multiplicidade de estímulos sensoriais e a sensibilidade tátil das crianças. Esta diversidade tátil pode ser conseguida através da utilização de materiais tanto naturais como artificiais e ainda pela existência de elementos com diferentes sensações térmicas. Com este intuito é importante que os espaços com os quais as crianças contactam, disponibilizem

de forma equilibrada e refletida materiais com inúmeras qualidades táteis, nomeadamente com diversas consistências, texturas e pesos (Ceppi & Zini, 2013).

Assim sendo, a abordagem pedagógica de Reggio Emilia defende ainda que o espaço “deve ser visto como local multissensorial, não apenas por ser rico em estímulos, mas por ser rico em valores sensoriais diversos para que cada indivíduo possa adquirir consciência de suas próprias características de recepção” (Ceppi & Zini, 2013, p.25).

Resumindo, a exposição a estímulos sensoriais variados, como texturas, cores, sons e cheiros, contribui para a exploração ativa das crianças, para um sentimento de bem-estar e para a formação de conexões neurais fulcrais para o seu desenvolvimento.

1.1.1.4. ESPAÇOS PROMOTORES DA AUTONOMIA

No planeamento cuidado e detalhado de um espaço é ainda fundamental reconhecer a criança como autónoma e competente o que implica a disponibilização de materiais de forma visível e acessível, em quantidade e diversidade. (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Para além disso, o mobiliário disponibilizado deve ser selecionado consoante o tamanho das crianças, promovendo um sentido de pertença, de controlo e incentivando-as a movimentarem-se, escolherem e utilizarem os recursos presentes, existindo um espaço no qual estas conseguem agir de forma autónoma (Post & Hohmann, 2011).

Horn (2004) defende também que o espaço “quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica” (p. 20). Assim sendo, um lugar com estas características oferece oportunidades para que as crianças realizem tarefas de forma independente, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança.

Deste modo, destaca-se a importância de o espaço refletir a convicção na competência participativa da criança, implicando reconhecê-la como um indivíduo capaz, ativo e envolvido no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Neste sentido, a criança tem direito a ser escutada e a participar, onde a sua voz deve ser respeitada e valorizada. Ao possibilitar que as crianças partilhem as suas ideias e propostas para a organização desta dimensão educativa permite-se ainda que estas assumam “responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a

justiça e a cooperação” (Silva et al., 2016, p. 36). Para que isto aconteça é fundamental que ocorram momentos de diálogo e negociação, nos quais existe uma partilha de poder entre o adulto e as crianças.

Com tudo isto é possível criar, então, um espaço que proporcione uma aprendizagem ativa das crianças. Contudo, na construção deste espaço deve-se também ter em consideração as suas diversas necessidades cognitivas, afetivas, físicas, emocionais, sociais, comunicacionais e de proteção (Post & Hohmann, 2011).

Concluindo, ao pensar num espaço de forma a encorajar a autonomia, promover a exploração e oferecer oportunidades para interações significativas iniciadas pelas crianças, leva a que este se torne um facilitador essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

1.1.1.5. SENSIBILIDADE ESTÉTICA DOS ESPAÇOS

É também crucial refletir sobre como a organização do espaço influencia o desenvolvimento da sensibilidade estética da criança, sendo necessário encontrar um equilíbrio entre os vários elementos que compõem um espaço como as cores, a iluminação, o mobiliário e os materiais (Horn, 2004). Assim sendo e de forma que se consiga criar uma atmosfera mais calma, acolhedora e cativante, tanto para o adulto como para a criança é aconselhado a escolha de cores suaves para as paredes e os tetos, ajudando a evitar uma sobrecarga visual. Neste sentido, para que não exista uma perturbação ótica é fundamental determinar a quantidade de mobiliário, recursos, materiais e trabalhos realizados pelas crianças que se pretende dispor no espaço, refletindo sobre o número de estímulos que lhes são apresentados ao mesmo tempo (Goldschmied & Jackson, 2007). Isto porque a presença de um excesso de estímulos pode levar a uma dificuldade na sensação de calma e concentração, especialmente para as crianças, interferindo na sua capacidade de exploração. Portanto, a planificação cuidadosa e detalhada do espaço é fundamental para otimizar o seu aproveitamento, considerando a quantidade de estímulos visuais de modo a criar contextos mais equilibrados e propícios ao bem-estar. Desta forma, é essencial observar e compreender o interesse das crianças nos objetos, podendo ser necessário remover ou introduzir novos materiais para manter ou despertar a sua curiosidade e envolvimento. Assim, estas devem colaborar e ser escutadas nas decisões tomadas, sendo tidas em consideração as suas necessidades desenvolvimentais.

Ainda no que diz respeito à organização estética de um espaço, é imprescindível existir um permanente cuidado na sua limpeza de modo a mantê-lo visualmente atrativo, promovendo todos os dias satisfação, tanto às crianças como às equipas educativas (Goldschmied & Jackson, 2007). Para que isso seja possível deve-se ter em consideração na escolha dos objetos, móveis e superfícies a facilidade de limpeza e higienização dos mesmos, sem comprometer o enriquecimento sensorial devido à dificuldade de limpar materiais porosos e frágeis (Ceppi & Zini, 2013).

1.1.1.6. FLEXIBILIDADE DOS ESPAÇOS

A organização e flexibilidade do espaço implica a conceção deste como uma dimensão com características mutáveis e adaptáveis, que proporciona inúmeras oportunidades para as descobertas, as experimentações e as investigações das crianças, sendo continuamente reavaliado e modificado, consoante as mudanças dos seus interesses e necessidades (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Neste sentido, Ceppi e Zini (2013) defendem que o espaço deve ser moldável, funcional, transformável, vivo, personalizável e aberto, permitindo diferentes alterações e formas de uso e organização. A flexibilidade do ambiente físico é um dos princípios orientadores desta dimensão também defendida por diversos modelos pedagógicos como HighScope, Pedagogia-em-Participação e Reggio Emilia (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Para tal, é essencial a utilização de mobiliário e equipamentos móveis que possam ser facilmente movidos e rearranjados para criar diferentes configurações de espaço.

Esta flexibilidade é fundamental especialmente em contextos educacionais, como a creche e a educação pré-escolar, onde as necessidades e interesses das crianças estão em constante transformação. O espaço pensado deve também ser flexível e adaptável às diferentes propostas pedagógicas, faixas etárias, finalidades e intencionalidades, sendo que esta adaptabilidade pode influenciar positivamente a aprendizagem e desenvolvimento da criança. No entanto, a familiaridade e o conhecimento da organização dos espaços são aspetos que proporcionam segurança às crianças. Por isso e sempre que possível, estas devem participar ativamente nos processos de mudança, como por exemplo identificarem os seus interesses, dialogarem com a educadora sobre as alterações e realizarem elas próprias essas

modificações. Para além disso, destaca-se a importância de a reorganização do espaço dever ser cuidadosamente pensada e refletida, procurando compreender o que é relevante alterar e o que é necessário manter.

É, então, possível criar espaços que sejam acolhedores, mas ao mesmo tempo flexíveis e funcionais de forma a proporcionarem múltiplas experiências e aprendizagens às crianças, promovendo o seu bem-estar, felicidade e prazer (Ceppi & Zini, 2013).

1.1.1.7. SEGURANÇA DO ESPAÇO

É essencial a criação de um espaço no qual a criança se sinta confortável e segura, tanto a nível físico como emocional, sendo condição determinante para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

No que diz respeito à segurança, existem vários aspetos que devem ser tidos em consideração, como garantir a organização de um espaço no qual a educadora consegue observar todo o grupo, acautelar a limpeza e a conservação do teto, paredes, chão e mobiliário, bem como a ausência de materiais ou objetos que possam constituir um perigo para as crianças (Post & Hohmann, 2011). Ainda, no sentido de salvaguardar a segurança e a saúde das crianças o *Program Quality Assessment* (PQA) criado pela HighScope Educational Research Foundation (2011) aborda alguns indicadores que devem ser tidos em consideração nos espaços como a adequada ventilação, temperatura, iluminação e condições para os momentos de higiene e prestação de cuidados. Contudo, é relevante que o espaço não seja excessivamente protetor, limitando os movimentos e a exploração das crianças.

Em resumo, um espaço deve, então, ser desafiador, estimulante e seguro, promovendo a interação da criança com os outros e com os materiais disponibilizados. Assim sendo, os espaços com os quais as crianças contactam são cruciais para proporcionarem oportunidades de exploração, descoberta e aprendizagem, desafiando as crianças, potencializando a sua autonomia e estimulando a sua curiosidade. É por todos estes motivos que na abordagem pedagógica de Reggio Emilia o espaço é considerado um terceiro educador, desempenhando um papel fundamental na educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2007).

Desta forma, é importante destacar algumas das características essenciais dos espaços de educação de infância que promovem o desenvolvimento holístico das crianças: a transmissão de segurança e conforto, proporcionando um clima familiar e de intimidade; a inclusão de elementos e estímulos que ofereçam desafios adequados à faixa etária das mesmas e que estimulem o seu desenvolvimento; propiciar interações positivas entre as crianças e os adultos; versatilidade e diversidade; atender aos interesses e necessidades de cada uma, reconhecendo-a e respeitando-a, incentivando a expressão individual da sua personalidade; promoção da autonomia das crianças, permitindo que façam escolhas e desenvolvam uma identidade positiva em relação a si mesmas.

1.1.2. MATERIAIS

Os materiais pedagógicos selecionados e disponibilizados às crianças vão ser cruciais para a sua aprendizagem e desenvolvimento, por isso estas devem ter à sua disposição recursos diversos e desafiadores. Assim sendo, os materiais vão permitir que a criança se envolva ativamente e se desafie através da promoção da exploração e da autodescoberta. Além disso, deve-se destacar a relevância destes na formação da personalidade da criança e no desenvolvimento da sua inteligência (Soares, 2020).

Neste sentido, quando as crianças têm contacto com materiais estimulantes que proporcionam desafios visuais, táteis, olfativos, gustativos, auditivos e motores, promove-se nestas um interesse e curiosidade, possibilitando a criação de uma relação única com o mundo, ao seu ritmo. Ressalta-se ainda a importância de existir um equilíbrio na diversidade de estímulos, garantindo que não se gera confusão visual e que não é posta em causa a segurança e bem-estar das crianças (Portugal, 2011).

Desta forma, Post e Hohmann (2011) defendem que uma instituição que favorece o desenvolvimento das crianças deve estar “repleta de materiais variados, seguros, adequados, desafiantes e acessíveis à exploração” (p.29). Realmente um repertório diversificado de materiais pode enriquecer as oportunidades de exploração e aprendizagem das crianças, sendo incentivadas a descobrir e manipular novos objetos.

Os materiais pedagógicos disponibilizados devem ainda promover identidades plurais, possibilitando uma educação intercultural, atendendo às diversidades tanto pessoais como

sociais e culturais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Desta forma, é defendido em alguns modelos pedagógicos como Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna a disponibilização de materiais reais, que são utilizados no quotidiano e que espelham as culturas das crianças e das suas famílias, fortalecendo a conexão com a sua comunidade local. Estes permitem ainda a apropriação destas culturas por todos.

No que diz respeito à organização dos materiais, é crucial a forma como é realizada a sua arrumação, sendo importante que a criança participe ativamente neste processo, familiarizando-se com os lugares nos quais os objetos são guardados e onde os podem encontrar quando precisarem deles durante as suas explorações e brincadeiras de forma livre (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Deste modo, as crianças vão começando a compreender o ciclo “encontra-brinca-arruma” referido no modelo curricular HighScope (Hohmann & Weikart, 2007). É também fundamental utilizar recipientes transparentes para que seja possível visualizar os materiais no seu interior e/ou etiquetá-los com imagens que representem os objetos. Assim, as crianças podem identificar facilmente os recursos disponíveis, que lhes estão acessíveis e decidir aqueles que desejam manipular. Deste modo, promove-se a sua autonomia e independência, permitindo que elas façam escolhas informadas e assumam ainda a responsabilidade de arrumar os objetos nos seus respetivos lugares depois de serem utilizados, aprendendo a respeitar a organização do espaço. Quando os materiais estão claramente identificados e organizados, as crianças podem, então, encontrar o que precisam sem depender constantemente da intervenção do educador, permitindo-lhes assumir um papel ativo e ser as protagonistas no seu próprio processo de aprendizagem.

Para além disso, é crucial que os materiais pedagógicos promovam oportunidades de resposta aos diferentes ritmos, necessidades, interesses e identidades individuais das crianças e do grupo. Assim sendo, a seleção cuidadosa e pormenorizada dos livros, materiais de expressão plástica, músicas, jogos e brinquedos é essencial para que sejam sensíveis à diversidade de vivências que se pretendem proporcionar às crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Isto destaca, então, a importância de selecionar recursos que não apenas atendam às necessidades educacionais, mas também considerem a singularidade de cada criança e promovam um contexto inclusivo e enriquecedor.

Portanto, percebe-se como é fundamental proporcionar-lhes uma interação de qualidade com os materiais, de modo que se estimule a sua curiosidade natural, oferecendo oportunidades para interagir com uma diversidade de estímulos sensoriais e desafios, o que, por sua vez, contribui para o seu desenvolvimento integral.

1.1.2.1. A SENSORIALIDADE DOS MATERIAIS

Na escolha dos materiais pedagógicos é também fundamental ter em consideração a abordagem sensoriomotora defendida por HighScope. Esta abordagem significa que as crianças aprendem ativamente ao utilizarem o seu corpo para explorar e investigar os contextos no qual estão envolvidas e para interagirem com outras pessoas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Assim sendo, esta abordagem implica o movimento, o toque, a visão, a audição e outras interações sensoriais, devendo para isso escolher-se materiais que estimulem os sentidos da criança e apelem ao seu movimento.

A importância desta abordagem é ainda defendida pelo facto de as crianças aprenderem acerca dos materiais quando interagem diretamente com os objetos por meio de experimentações sobre eles e por experiências sensoriais. Isto inclui a aprendizagem que ocorre através da movimentação e exploração física desde gatinhar, andar e trepar, até deixar cair e observar o objeto de diferentes ângulos (Hohmann & Weikart, 2007). Para além disso, inclui os sentidos táteis que possibilitam tocar, segurar e apertar, fornecendo informações sobre a textura, a forma e a temperatura dos objetos. Contudo, não deve ser esquecido que cada sentido fornece informações únicas sobre os materiais, contribuindo para uma compreensão mais completa dos mesmos. É por isso que Hohmann e Weikart (2007) defendem que “quando as crianças exploram um objecto e descobrem os seus atributos, começam a compreender como funcionam as suas diferentes partes, como se encaixam e interligam” (p. 36).

A necessidade de incluir materiais que promovam esta abordagem surge também na proposta de Elinor Goldschmied, que adiciona o sentido cinético aos cinco sentidos convencionais (visão, audição, olfato, paladar e tato). Este está “associado aos movimentos do corpo, ao domínio corporal, às possibilidades de manipulação, exploração e descoberta” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.39), realizados através da ação. Esta proposta destaca, assim,

a necessidade de considerar o corpo como um componente essencial no processo de aprendizagem.

Assim sendo, de forma a apoiar o desejo natural de exploração sensorial que as crianças apresentam deve-se incluir uma grande variedade de materiais, que estas podem experimentar, reduzindo o contacto com os objetos de plástico que muitas vezes são limitados a nível sensorial (Post & Hohmann, 2011).

Ademais, a abordagem pedagógica de Reggio Emilia também defende que a seleção dos materiais deve ser realizada de forma que se crie um contexto multissensorial que tenha em consideração distintos valores e sensibilidades sensoriais, sendo que cada criança possui características idiossincráticas em relação à receção de estímulos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Importa, assim, assegurar que os materiais disponibilizados às crianças permitam que estas interajam com estímulos diversificados e versáteis, quer ao nível das texturas e das cores, quer das dimensões e formas. Tudo isto irá, então, possibilitar que as crianças experimentem variadas sensações e oportunidades de ação.

Materiais naturais

No que diz respeito aos materiais, é importante incluir e incentivar a exploração de elementos naturais, reconhecendo a sua capacidade de proporcionar infinitas experiências sensoriais. Estes oferecem estímulos fundamentais na promoção das capacidades neurais, contribuindo para o desenvolvimento sensorial e cognitivo das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Estes materiais proporcionam, então, diversas explorações relacionadas com os aromas, as cores, as sensações gustativas, os sons presentes na natureza e as texturas. Os elementos naturais são ainda disponibilizados às crianças de modo inesperado e espontâneo, transformando-os em materiais que suscitam o seu interesse, em comparação, por exemplo, com objetos fabricados (Bilton et al., 2017). Nesta linha de pensamento Goldschmied e Jackson (2007) enfatizam a relevância de incluir elementos naturais ou objetos compostos por materiais da natureza.

Assim, objetos como conchas, folhas, pedras, bolotas e outros elementos encontrados no espaço exterior, não só despertam o interesse das crianças pela sua sensorialidade, como também as conectam diretamente com a natureza ao seu redor. Para além disso, as crianças

têm uma vontade inata de explorar e fazer perguntas sobre o mundo, sendo que os materiais naturais fornecem ainda uma oportunidade ideal para compreenderem alguns fenómenos que ocorrem no meio físico e natural (Bilton et al., 2017). Deste modo, são ainda desenvolvidas capacidades relacionadas com a metodologia científica, nomeadamente de questionar, observar, investigar e colocar hipóteses.

Os materiais naturais envolvem algum grau de risco para as crianças visto que é imprevisível saber o que estas podem encontrar no espaço exterior. Contudo, o contacto da criança com o risco tem aspetos positivos para o seu desenvolvimento, incluindo o fortalecimento da autoestima e da confiança, bem como de se desafiarem e testarem os seus limites. Este é ainda importante para que a criança progressivamente seja capaz de avaliar o risco e aprender a lidar com sentimentos como o medo (Bilton et al., 2017).

Desta forma, ao incorporar elementos naturais, procura-se estimular não apenas um, mas vários sentidos simultaneamente, contribuindo para uma abordagem multissensorial à aprendizagem.

Neste sentido, Goldschmied e Jackson (2007) sustentam também a utilização de materiais naturais no brincar heurístico por possibilitarem uma panóplia de experiências sensoriais. Deste modo, também as bandejas de experimentação, sendo uma forma de brincar heurístico e inspiradas na proposta de Elinor Goldschmied, podem ser preparadas com uma variedade de materiais naturais, que estimulem os sentidos e a curiosidade da criança (Fochi, 2018).

Materiais de fim aberto

A escolha e seleção dos materiais deve ainda ter em atenção dois critérios fundamentais que são a flexibilidade e a abertura, permitindo às crianças utilizá-los de diversas formas, proporcionando múltiplas oportunidades de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). É neste sentido que existem diversas nomenclaturas para designar os materiais com estas características. Simon Nicholson (1971) utiliza a denominação de *peças soltas* para estes materiais que oferecem oportunidades de as crianças serem inventivas e criativas, caracterizando-se ainda por serem materiais de finalidade aberta ou de fim aberto (Daly & Beloglovsky, 2022).

Post & Hohmann (2011) utilizam ainda o conceito de materiais versáteis para designar “objectos ou brinquedos cujo uso não está pré-determinado ou estritamente limitado a uma ação ou um objectivo” (p. 115), podendo ser utilizados de múltiplas maneiras pelas crianças. Deste modo, estes materiais de fim aberto não têm uma finalidade específica e têm infinitas possibilidades de brincadeiras, incentivando a exploração e permitindo que as crianças usem a sua imaginação para explorar e aprender de maneiras diversas.

Assim, ao contrário de materiais de fim fechado, que têm um propósito específico, os materiais de fim aberto estimulam a criatividade, permitindo que as crianças decidam como utilizar e interagir com esses objetos. Têm, então, um carácter de adaptabilidade, podendo atender às necessidades individuais das crianças e do grupo. Neste sentido, os educadores que disponibilizam *peças soltas* incentivam a curiosidade, a concentração, a inovação e o pensamento crítico das crianças. Estas têm também a possibilidade de tomar decisões, bem como desenvolver a motricidade e o pensamento divergente (Daly & Beloglovsky, 2022).

A existência de espaços ricos em *peças soltas* incentiva as crianças a inventarem e a construírem diferentes estruturas e cenários, tendo ainda a liberdade para experimentarem, avaliarem e modificarem as suas criações (Casey & Robertson, 2016). Desenvolvem, assim, capacidades importantes, como a resolução de problemas e a perseverança. Ao ser dada esta liberdade às crianças de escolher e explorar os materiais de acordo com seus interesses, permite-lhes ainda aprenderem de forma mais profunda o mundo ao seu redor (Hohmann & Weikart, 2007).

Tendo, também, em consideração que a criança tem um interesse particular no jogo simbólico, os materiais de fim aberto são cruciais porque inspiram a criatividade da criança e permitem-lhe atribuir diferentes funções e significados aos objetos, criando cenários e histórias nas suas brincadeiras. Para além disso, Daly e Beloglovsky (2022) defendem que materiais com estas características promovem “o desenvolvimento sócio-emocional, incluindo autoconhecimento, autorregulação, autoestima e competências sociais” (p. 11).

Ademais, os materiais de fim aberto possibilitam que as crianças decidam como os utilizar, incentivando a sua autonomia e oferecendo múltiplas oportunidades de fazerem escolhas. Este aspeto também reflete a ideia de que as crianças têm interesses únicos, capacidades e preferências individuais. Assim sendo e visto que muitas vezes as *peças soltas* são novas para elas, estas têm a capacidade de as cativar naturalmente, fascinando-as e despertando a sua

curiosidade (Daly & Beloglovsky, 2015). O facto de serem materiais que as crianças ainda não conhecem possibilita também que estas os usem de maneiras inesperadas, permitindo o desenvolvimento das suas potencialidades inventivas.

1.1.3. PAPEL DO EDUCADOR

No que diz respeito aos espaços e aos materiais, o educador tem o papel de provocador de aprendizagens e experiências, desafiando as crianças pela forma como gere estas dimensões do ambiente educativo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Neste sentido, um dos perfis específicos de desempenho profissional é concebê-los “como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p.5573).

Ainda segundo Goldschmied e Jackson (2007) este tem o papel de organizador, assumindo a responsabilidade pela garantia de que os móveis e objetos utilizados e disponibilizados às crianças estão em boas condições e higienizados. Também como organizador o educador deve manter a circulação do ar através da ventilação dos espaços. Este tem ainda de disponibilizar “materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p.5573). Tudo isto de forma a promover o crescimento e desenvolvimento da mesma.

Para além disso, o educador tem o papel de observador, sendo que ao realizá-lo de forma sistemática, consegue informações valiosas sobre os contextos educativos como a potencialidade do espaço e dos materiais e ainda acerca das características das crianças tanto individuais como do grupo (Oliveira-Formosinho, 2007). A fim de conhecer estas características, interesses e necessidades é fundamental que o educador observe as crianças, bem como as suas ações e brincadeiras, podendo utilizar como auxílio nessa observação a escala de observação do bem-estar e envolvimento da criança (Laevers et al., 2005) e as experiências-chave desenvolvidas pelo modelo pedagógico HighScope (Post & Hohmann, 2011). Assim, a utilização de registos descritivos ou de incidentes críticos e escalas de observação, podem ajudar os educadores a documentar e interpretar as suas observações de forma mais organizada, objetiva e significativa. Para auxiliar nesta observação podem também ser realizadas listas de materiais, diários de bordo e desenhos da disposição do espaço,

conseguindo, posteriormente, perceber de que modo foram sendo realizadas modificações ao longo do tempo e o porquê de terem sido efetuadas.

Neste sentido, esta observação permite ainda que os educadores atuem com base na relação entre uma perspectiva curricular fundamentada na teoria e um conhecimento das características do espaço e das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007).

Contudo, não é suficiente apenas observar, é crucial também refletir sobre o que foi observado. A reflexão permite então aos educadores interpretar e compreender melhor as ações e modificações que podem ser implementadas no espaço educativo de forma a proporcionar um melhor desenvolvimento da criança e estimular a sua aprendizagem, atendendo aos seus interesses e necessidades. É ainda importante que esta reflexão, por vezes, seja realizada em conjunto com as crianças.

Durante o momento de reflexão existem ainda algumas perguntas que podem ser realizadas para ajudar neste processo, nomeadamente: Como é que o espaço está organizado? O espaço disponível é suficiente? Como foi modificado durante o ano letivo? Como promove o desenvolvimento das aprendizagens inerentes às diversas áreas de conteúdo? Os materiais disponibilizados são em quantidade adequada ao número de crianças? Quais as finalidades da utilização destes materiais? Estão acessíveis às crianças? As áreas de aprendizagem promovem a autonomia das crianças ou estão dependentes da orientação do educador? A estas podem-se ainda acrescentar questões como: Que mensagem se quer passar com este espaço? Qual a intencionalidade educativa que está na base desta organização? (Cardona et al., 2021).

O educador tem ainda o papel de planear de forma intencional e flexível a organização do espaço e dos materiais, que devem ter em consideração as informações obtidas a partir da observação, reflexão e avaliação. Nessa planificação é ainda fundamental ter em consideração as propostas das crianças, bem como os seus interesses e necessidades, promovendo o seu envolvimento e participação ativa no processo de aprendizagem.

O educador deve ainda avaliar de forma a verificar e monitorizar a qualidade dos espaços e dos materiais, bem como perceber se estas dimensões do ambiente educativo estão a proporcionar e a apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Esta avaliação constante permite também que os educadores percebam se estão a conseguir responder às necessidades e interesses das mesmas, bem

como o ajudar a determinar se os espaços e os materiais refletem as suas intencionalidades educativas. É ainda com base neste processo que os profissionais irão tomar decisões sobre as alterações que podem ser implementadas. Neste sentido, o modelo curricular HighScope disponibiliza o PQA um instrumento de observação que possibilita avaliar se vários itens, nomeadamente relacionados com o espaço educativo estão a ser implementados em contextos de creche.

Após esta observação, reflexão, planificação e avaliação o educador irá, por exemplo, de forma cuidadosa dispor os móveis, escolher e organizar os materiais e criar diferentes áreas de aprendizagem que estimulem a exploração, a criatividade e a interação social. É ainda fundamental referir que durante as ações educativas os processos mencionados inicialmente estão sempre presentes e interligados, repetindo-se ao longo do tempo.

Estes processos vão ainda possibilitar uma intencionalidade educativa na organização dos espaços e dos materiais, proporcionando um lugar rico em experiências e oportunidades de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo a mestranda começa por apresentar a caracterização dos contextos nos quais foram realizadas as práticas educativas supervisionadas, que ocorreram nas valências de creche e educação pré-escolar. Assim sendo, foi essencial não só ter em consideração as observações diretas, mas também a análise de documentos que orientam as práticas educativas das instituições. Esses documentos norteadores, como o Projeto Pedagógico da Instituição, o Projeto Curricular de Sala e o Plano Anual de Atividades, foram fundamentais para a mestranda compreender melhor os contextos educativos, incluindo os seus valores, os seus objetivos, bem como os princípios e os modelos curriculares que mobilizam nas suas ações pedagógicas. Na caracterização dos dois contextos de PES é crucial abordar para além da instituição, a organização do ambiente educativo da sala, fazendo parte deste o grupo, o espaço da sala de atividades e o tempo.

Posteriormente, este capítulo visa dar a conhecer os pressupostos da metodologia de IA que tiveram influência na prática educativa da mestranda.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A PES em creche foi realizada numa instituição de ensino privado bilíngue, localizada no concelho de Vila Nova de Gaia e engloba as valências de creche, educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta conta com uma vasta equipa de profissionais especializados em diversas áreas curriculares, como expressão e educação musical, inglês e educação físico-motora.

No que diz respeito às estruturas de apoio educativo, a instituição disponibiliza ainda psicólogos, terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala e uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.

A instituição é constituída por dois edifícios, o edifício principal e um segundo edifício que integra o 1º ciclo do Ensino Básico. O rés-do-chão do edifício principal é constituído por um hall de entrada onde se localiza a receção, uma sala de multimédia, quatro casas de banho, um refeitório com cozinha, cinco salas de atividades correspondentes às valências de creche e educação pré-escolar e uma sala polivalente. No primeiro andar localiza-se a direção e os serviços administrativos.

A instituição dispõe também de um espaço exterior amplo com uma dimensão adequada ao número de crianças, um aspeto cuidado, agradável e boas condições de segurança e higiene. No exterior estão disponíveis algumas estruturas que possibilitam diferentes brincadeiras como baloiços, escorregas, rampas, casinhas, estruturas para trepar e brinquedos com rodas, como triciclos. Neste espaço são ainda disponibilizados outros materiais acessíveis às crianças que possibilitam a sua exploração e proporcionam experiências variadas. Apresenta também vários tipos de superfícies, piso de borracha, relva e cimento. As crianças contam ainda com zonas que incluem elementos naturais, tais como, zonas de terra e árvores. Este espaço possibilita múltiplas oportunidades de exploração sensoriomotora não só através de uma variedade de superfícies, mas também pela diversidade de materiais que, consequentemente proporcionam uma pluralidade de texturas (Post & Hohmann, 2011). Para além disso, todas as salas de educação de infância têm acesso direto ao espaço exterior, exceto a sala de 1 ano. O período de funcionamento da instituição é entre as 7h30 e as 19h30, sendo que as atividades letivas funcionam das 9 às 16 horas.

A instituição defende os quatro pilares da educação definidos pela UNESCO e presentes no Relatório da Comissão Internacional, que são estruturantes para a Educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Esta dispõe ainda de atividades extracurriculares como xadrez, dança e artes marciais. O Plano Anual de Atividades da Instituição tem como tema *My Happiness Walk*, cujo principal objetivo é estimular a felicidade, contribuindo para a autoestima da criança. Assim sendo, a principal missão é a alegria e bem-estar de todas. Para além disso, pretende que exista um envolvimento regular das famílias, realizando diversas atividades que contam com a participação das mesmas.

A instituição utiliza ainda a aplicação *Childdiary* com o objetivo de promover a comunicação à distância com a família. Nesta aplicação é possível documentar as aprendizagens das crianças

e partilhar algumas das informações mais significativas com as famílias. Desta forma, estas podem ter acesso a fotografias, vídeos, registos e rotinas, promovendo o envolvimento parental. Defende-se, assim, o direito de participação ativa dos pais no crescimento e desenvolvimento das suas crianças, criando-se relações de abertura e confiança entre a família e a instituição.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

No que diz respeito ao grupo, este é constituído por 18 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, das quais seis são do género feminino e 12 são do género masculino. Destas, 13 elementos faziam parte deste grupo desde o ano passado. Uma das crianças do grupo tem distrofia muscular severa e outra tem neurofibromatose, o que exige uma maior atenção por parte dos profissionais da equipa educativa. O grupo apresenta ainda alguma heterogeneidade ao nível do seu desenvolvimento, tanto motor como cognitivo. Assim sendo, mais do que nunca é importante respeitar o ritmo de cada uma e criar estratégias que ajudem a superar estas necessidades, devendo ter-se estes aspetos em consideração no processo de planificação e na prática educativa (Soares, 2020).

A grande maioria das crianças apresenta uma grande capacidade de concentração e atenção quando se trata de temas ou brincadeiras que vão ao encontro dos seus gostos. Este grupo demonstra ainda muito interesse e entusiasmo pelas experiências propostas, principalmente quando são situações novas. Exemplo disso foi a experiência educativa do tapete sensorial na qual as crianças demonstraram contentamento e prazer na exploração das várias texturas dos materiais com os pés ou as mãos. E ainda no dia 22 de maio com a leitura da história *Entra na Caixa, Lobo Mau!*, acompanhada com um caixote criado para este momento, as crianças apresentaram um grande envolvimento, concentração e entusiasmo pedindo, num outro momento da rotina, que se realizasse novamente a leitura da história.

No brincar livre as crianças apresentam um maior interesse pelo faz de conta, principalmente brincadeiras relacionadas com a cozinha e a história do lobo mau e os três porquinhos. Para além disso, revelam interesse no mundo que as rodeia, mostrando curiosidade por explorar os espaços e os materiais através dos cinco sentidos. O grupo gosta ainda de ouvir música e dançar, bem como apreciar e explorar histórias.

Algumas crianças apresentam necessidades ao nível da comunicação verbal, mas ao longo da PES tem sido uma das aprendizagens mais evidenciadas pelo grupo. O registo no diário de bordo do dia 29 de março de 2023 demonstra uma evolução no desenvolvimento da linguagem oral de uma das crianças:

“No fim deste momento a educadora realizou a leitura do livro Cocominho de Stephanie Blake que já era conhecido de todas as crianças. No início da leitura ocorreu um momento muito gratificante para a M. quando esta pela primeira vez verbalizou uma palavra com uma correta articulação de todos os fonemas. Esta palavra foi cocominho que era repetida diversas vezes ao longo do livro.”

Ainda durante a PES outra criança disse pela primeira vez uma frase completa:

“Após muita insistência de FP. para entrar, o M. disse “A casa é minha”. Este foi um momento muito significativo pois pela primeira vez o M. verbalizou uma frase completa em português. Esta conquista foi então desencadeada por um colega demonstrando a importância das interações entre pares” (Diário de bordo, 21 de março de 2023).

Outra das necessidades de aprendizagem de algumas crianças do grupo é expressar emoções. Neste sentido, a música tem sido muito importante no desenvolvimento dessa aprendizagem. Por exemplo, para algumas crianças a música ajudou a diminuir a sua ansiedade e stresse, permitindo que explorassem e expressassem as suas emoções, criando um ambiente seguro e acolhedor. A música ajudou ainda o grupo a regular as suas emoções, existindo um aumento de energia e ânimo quando se tratava de melodias com maior ritmo e relaxamento em músicas mais calmas.

No que diz respeito às relações sociais, a maioria das crianças cria relações com os pares e procura-os para participarem nas suas brincadeiras, partilhando os materiais. Contudo, cinco das crianças, maioritariamente, preferem brincar sozinhas e duas delas demonstram comportamentos menos positivos na relação com os pares, usando algumas vezes a mordidela ou o bater como forma de comunicar. A mestrandia constatou ainda que a maioria do grupo demonstra dificuldades em resolver problemas com que se depara, no decorrer das brincadeiras e das atividades da rotina diária, sendo necessária a intervenção do adulto. Nestes momentos o adulto agia de forma calma e delicada, aproximando-se das crianças e baixando-se à altura delas. De seguida, conversava com estas de forma a perceber o que estava a acontecer, envolvendo-as na descrição e na procura de soluções para o conflito. Foi

também crucial que o adulto reconhecesse os sentimentos das crianças que levaram ao desentendimento (Post & Hohmann, 2011).

No que diz respeito às competências motoras, todas as crianças, exceto a que tem distrofia muscular, já conseguem subir e descer escadas agarradas ao corrimão e manter o equilíbrio. É também um grupo com interesse em explorar materiais de construção e de expressão artística, bem como de movimentar e explorar objetos.

2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

Post e Hohmann (2011) defendem que a criação de um espaço onde a criança se sinta confortável e acolhida, tanto fisicamente quanto emocionalmente, é fundamental para promover o seu bem-estar e a sua aprendizagem ativa. Neste sentido, a sala de atividades caracteriza-se por ser um espaço amplo, com cores claras e acolhedor, com luminosidade natural devido à existência de janelas de grandes dimensões, que permitem ainda a ventilação da sala e a renovação do ar, contribuindo para a saúde e bem-estar das mesmas (Apêndice A1 – Figura 1). Estas janelas possibilitam também às crianças observarem o espaço exterior. Para além disto, a sala tem comunicação direta com o exterior, facilitando o seu acesso.

As esquinas das paredes existentes na sala estão protegidas com esponja de forma a não pôr em risco a integridade física das mesmas.

No corredor, à porta da sala, encontram-se os cabides individuais nos quais são penduradas as mochilas, os casacos e os brinquedos que as crianças trazem de casa.

O momento da sesta é realizado nesta sala e por este motivo existe ainda um armário com o mobiliário necessário para a sesta, sendo realizada a sua adaptação, reorganizando os móveis e escurecendo total ou parcialmente a mesma.

Segundo o projeto pedagógico de grupo (2022/2023), no que diz respeito à organização espacial, esta está dividida em seis áreas: área de acolhimento, área da biblioteca, área da casinha, área da garagem, área de atividades orientadas e área dos jogos e construções.

A área da biblioteca dispõe de diversos livros com diferentes características adequadas à faixa etária das crianças, como livros acartonados e livros pop-up, que estas podem escolher e explorar.

A área da casinha inclui uma cama, um estendal e uma cozinha com uma mesa com bancos, um armário com várias louças e alimentos de plástico, como talheres, pratos, copos, taças, legumes e frutas.

A área da garagem tem um parque de estacionamento com carros e um tapete com os desenhos das ruas de uma cidade.

A área de atividades orientadas é composta por duas mesas com cadeiras, na qual as crianças realizam diversas atividades desde pintura a recortes.

Todas estas áreas são bem definidas com materiais físicos e simbólicos que permitem às crianças identificar a que tipo de atividades se destina cada um dos espaços. Contudo, estas durante o brincar livre transportam os materiais das diferentes áreas por toda a sala. Todos os materiais existentes encontram-se em número adequado e acessíveis a todas as crianças, estimulando a sua curiosidade e exploração. Estes objetos garantem ainda a segurança das crianças, não existindo vértices pontiagudos ou bordas afiadas e são compostos por materiais duráveis e não tóxicos, estando todos de acordo com o Despacho Conjunto n.º 258/97 (1997). O mobiliário e os equipamentos da sala encontram-se em bom estado de conservação, são resistentes e constituídos por materiais duradouros.

É ainda importante que vão surgindo ao longo do tempo algumas alterações e remodelações das várias áreas, de acordo com os interesses e necessidades das crianças em cada momento ou com os projetos que estão a ser desenvolvidos (Oliveira-Formosinho, 2007). Assim sendo, o espaço deve ser dinâmico, modificável, customizável, adaptável e pensado para as crianças (Ceppi & Zini, 2013). Uma das modificações que se verificou na sala foi ao nível dos materiais que existiam. Inicialmente, a sala não continha uma grande variedade de texturas, formas e outros atributos que potenciam a exploração sensorial, sendo a maioria de plástico. Contudo, ao longo da PES foram incluídos novos materiais naturais, como pedras, folhas e paus, que foram recolhidos pelas próprias crianças. Neste sentido, com a introdução destes objetos apoia-se ainda a abordagem sensoriomotora, característica desta faixa etária (Post & Hohmann, 2011).

Na organização espacial da sala de atividades existiu também uma maior alteração no que diz respeito à disposição das áreas e criação de novas, devido a alguns interesses e necessidades que foram surgindo por parte das crianças. Assim sendo, foi criada a área dos jogos e construções, visto o crescente interesse destas em encaixar e empilhar coisas, bem como

equilibrar objetos. Neste sentido, foram disponibilizados materiais que lhes permitiam criar, desmontar coisas e juntá-las de novo, transformar, explorar objetos de construção e repetir uma ação para fazer com que algo acontecesse novamente, explorando a relação de causa-efeito. A área da biblioteca também teve algumas alterações e mudanças tornando este espaço mais convidativo à exploração dos livros por parte da criança. Com este intuito foram colocados dois sofás e os livros ficaram mais acessíveis às crianças. Na área da casinha foram integrados novos objetos como disfarces que possibilitam brincadeiras de imitação e faz de conta. Na área de atividades orientadas foram ainda disponibilizados, de forma acessível às crianças, materiais de artes visuais como tesouras e lápis.

Na sala estão ainda presentes um computador, um quadro interativo e colunas que possibilitam a visualização e audição de músicas ou histórias, durante alguns momentos da rotina, como a hora da sesta e o tempo de grupo. Existe ainda uma zona com lavatório que pode ser utilizado, por exemplo, para a lavagem de materiais utilizados na expressão plástica. É importante também referir o polivalente, que pode ser utilizado como um complemento à sala de atividades e que dispõe de uma grande diversidade de materiais como colchões, bolas, túneis, percurso de equilíbrio, entre outros, que permitem a realização de atividades de expressão motora.

2.1.4. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

No que concerne à organização do tempo, as manhãs iniciam-se com um momento de acolhimento que consiste em cantar a canção dos bons-dias, lanche matinal e diálogo sobre as novidades. Este momento, normalmente, é realizado na sala de multimédia juntamente com o grupo da sala de 1 ano.

Segue-se um momento de explorar, descobrir e brincar de forma livre que pode ser realizado no espaço exterior ou interior.

Posteriormente, existe um tempo dedicado às atividades de complemento educativo como a música, inglês e educação física, bem como de atividades propostas pelo adulto.

Por volta das 11 horas, são realizadas atividades de atenção pessoal, seguindo-se a hora do almoço. Após este momento as crianças dirigem-se à sala de atividades para a sesta.

No que diz respeito à tarde, primeiramente realiza-se novamente um momento de atenção pessoal ao qual se segue o lanche. No último momento da tarde existe um tempo dedicado ao explorar, descobrir e brincar de forma livre.

2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A PES em educação pré-escolar realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada no concelho da Maia.

Quanto às respostas sociais da instituição, esta inclui as valências de Creche e Jardim de Infância, bem como um Centro de Dia para Idosos. Esta encontra-se inserida num complexo municipal do qual fazem parte, para além das respostas sociais acima mencionadas, um auditório e uma sala de exposições. No que diz respeito ao espaço físico da creche e da educação pré-escolar, estas situam-se num edifício com dois pisos: um piso térreo e um piso inferior. Quanto ao piso térreo este é composto por uma cozinha, um refeitório com mesas e cadeiras, casas de banho, uma secretaria, uma sala polivalente e seis salas de atividade, das quais apenas a do berçário não tem acesso direto ao espaço exterior. O piso inferior é composto pela casa das máquinas, lavandaria, uma sala para arrumos, uma sala para os profissionais e uma casa de banho, possibilitando ainda o acesso ao auditório. A grande maioria das instalações está em bom estado de conservação e os equipamentos são adequados ao número de crianças e à faixa etária, estando de acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97 (1997).

O horário normal de funcionamento da instituição é das 7h30 até às 19h30, sendo a componente letiva de 5 horas, com início às 9 e fim às 16 horas, existindo uma interrupção na hora do almoço. A instituição oferece ainda atividades extracurriculares como inglês, educação musical e dança.

É também importante salientar algumas parcerias estabelecidas de forma a garantir uma melhor qualidade nos serviços prestados, tais como a biblioteca itinerante, a Junta de

Freguesia, um gabinete de acompanhamento e aconselhamento psicológico e pedagógico e a Escola Superior de Educação do Porto.

A instituição orienta-se ainda por algumas ideias defendidas em diferentes perspetivas pedagógicas, tais como HighScope, Movimento da Escola Moderna e Reggio Emilia. Para além disso a ação pedagógica dos profissionais desta instituição é influenciada por valores e princípios como a coconstrução da identidade pessoal e social, o respeito e a valorização pela diversidade e o envolvimento das famílias e comunidade no quotidiano das crianças (Projeto Pedagógico, 2023/2024).

A instituição privilegia uma relação de cooperação e envolvimento com as famílias através da comunicação constante com as mesmas. Neste sentido, são utilizados como meios de divulgação com as famílias os portefólios individuais das crianças nos quais podem ser consultados alguns registos dos momentos vividos por estas na instituição. A documentação pedagógica é também uma forma de comunicar com os encarregados de educação. Para além disso são realizadas, periodicamente, reuniões formais e conversas informais diárias com os pais. São ainda utilizados o correio eletrónico e o *whatsapp*. O Plano Anual de Atividades inclui o projeto *Criar Laços* como forma de as famílias terem oportunidade de participar ativamente no quotidiano das crianças.

As crianças têm acesso a um espaço exterior, envolvente à instituição, muito amplo e rico, apresentando diferentes superfícies como cimento, relva, terra e rochas. Neste espaço são ainda disponibilizados alguns utensílios como pás, baldes e recipientes. Para além disso as crianças têm acesso a duas caixas de areia e estruturas para trepar, escorregar e baloiços. Todos os equipamentos presentes no espaço exterior encontram-se em bom estado de conservação. No entanto, o espaço exterior não possui áreas que ofereçam proteção em situações de chuva. O espaço contém ainda zonas de brincar que integram elementos naturais como árvores, arbustos, flores, sementes, rochas e terra. Este espaço oferece também desafios com níveis de dificuldade distintos, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, criando assim oportunidades para o confronto com o risco.

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

No que concerne ao grupo este é constituído por 20 crianças, doze do sexo feminino e oito do sexo masculino, com 3 anos de idade.

O grupo engloba 16 crianças que transitaram da creche para a educação pré-escolar, permanecendo na mesma instituição e com o mesmo grupo. Uma das crianças transitou ainda da sala de 1 ano para a sala de educação pré-escolar, devido ao seu nível de desenvolvimento. Contudo, esta criança durante três meses esteve integrada na sala dos 24-36 meses, favorecendo uma transição suave. Neste grupo uma das crianças tem ainda necessidades adicionais de suporte à aprendizagem, sendo acompanhada pela Equipa Local de Intervenção, por um terapeuta da fala e um terapeuta ocupacional. Para além disto, o grupo conta também com uma criança nepalesa que o integrou este ano letivo, demonstrando algumas dificuldades na compreensão e comunicação da língua portuguesa, apesar de se ter observado uma evolução positiva desde o início da PES. Esta começou a apresentar um maior bem-estar e desejo em participar nas experiências educativas propostas e a criar relações com os colegas. A diversidade de crianças que integram o grupo tanto ao nível da cultura, da nacionalidade e da religião, como ao nível desenvolvimental trazem uma riqueza de perspetivas, experiências e oportunidades de aprendizagem para todos (Silva et al., 2016).

O grupo manifesta-se, com frequência, de forma afetuosa através de abraços, sorrisos e palavras carinhosas, bem como apresenta uma boa disposição, entusiasmo e energia.

No que diz respeito ao nível motor, o grupo, no geral, apresenta um bom desenvolvimento, tanto na motricidade fina como nas deslocações e equilíbrios. As crianças são ainda autónomas no que se refere à arrumação do espaço e dos materiais utilizados. Este demonstra também cuidados com o seu corpo quando por exemplo se vestem, comem de forma autónoma utilizando os talheres e realizam a sua higiene pessoal. Quanto ao desfralde, apenas quatro crianças ainda não o realizaram.

O grupo revela atitudes de entreajuda e companheirismo nos diversos momentos de rotina, principalmente com as crianças que apresentam maiores dificuldades. Contudo, evidencia ainda não ser capaz, de forma autónoma, de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas, existindo alguns conflitos nos momentos de partilha e no respeito pela opinião dos outros. Neste sentido, o adulto tem um papel essencial ao incentivar a

comunicação aberta e respeitosa entre as crianças, na mediação e resolução dos conflitos e ainda na estimulação de capacidades sociais de negociação e cooperação.

Para além disso, as crianças apresentam necessidades ao nível da comunicação e da linguagem oral, nomeadamente na articulação de alguns fonemas como [s] e [ʃ]. O grupo tem também dificuldade em ser capaz de prestar atenção e estar concentrado, bem como na autorregulação.

Durante o brincar livre as crianças demonstram um grande interesse nos momentos de faz de conta, inventando e representando personagens e situações. Revela ainda um envolvimento elevado na manipulação de materiais de construção como legos e peças de encaixe. No que diz respeito às artes visuais, as crianças têm preferência pela pintura, desenho, recortes e moldagem, mas ainda demonstram dificuldades no desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas, principalmente no diálogo sobre a sua produção com sentido apreciativo. Manifestam também bastante interesse na exploração do espaço exterior e na manipulação de elementos da natureza como flores, paus, folhas, bolotas e pinhas. Estas demonstram ainda interesse e envolvimento nas experiências educativas que vão sendo propostas.

É também um grupo que dá uma grande importância ao papel de responsabilidade que lhe é dado na realização de algumas tarefas do quotidiano como cuidar das flores e ajudar na arrumação e limpeza da sala, sentindo que pertencem a uma comunidade.

Neste grupo as famílias apresentam, na sua maioria, uma estrutura familiar nuclear, variando o seu agregado entre filho único ou mais alargado, podendo mesmo ter mais do que dois irmãos.

2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

De um modo geral, o espaço da sala é amplo e adequado ao número de crianças e apresenta uma boa iluminação natural que entra pela estrutura de vidro existente numa das paredes ao fundo da sala. Esta superfície de vidro possibilita ainda que as crianças tenham acesso direto e facilitado ao espaço exterior e consequentemente permite a existência de uma continuidade entre espaços exterior e interior. Isto é crucial para que as crianças se sintam “em harmonia com o ambiente do *lado de fora* da escola e que elas estejam cientes das

mudanças que ocorrem” (Ceppi & Zini, 2013, p.61). Esta luz natural é ainda complementada com luz artificial, possibilitando, assim, a exploração de uma diversidade de características de cada tipo de luz, por exemplo, permite compreender que a luz natural varia a sua intensidade ao longo do dia enquanto a luz artificial se poderá manter inalterada (Ceppi & Zini, 2013).

Nas paredes da sala são expostas, temporária ou permanentemente, as produções das crianças, sendo que os seus trabalhos mais antigos que são retirados das paredes são, posteriormente, arquivados no portefólio do respetivo autor do trabalho. Nas paredes da sala estão ainda presentes instrumentos de pilotagem, como por exemplo o mapa de presenças e o mapa de atividades.

No lado esquerdo da entrada da sala encontram-se os cabides nos quais são pendurados os pertences das crianças como mochilas e casacos, sendo que a cada uma foi atribuído um cabide identificado com o seu nome.

No que diz respeito à sala, esta apresenta-se organizada em várias áreas: área do acolhimento, área das artes visuais, área dos jogos, área das construções, área da garagem, área da casa e área da biblioteca (Apêndice A2 – Figura 1).

Na área das artes estão presentes materiais de desenho, pintura, recorte e colagem. Ao longo da PES existiu a necessidade de reorganizar e repensar esta área, permitindo às crianças realizarem brincadeiras autonomamente e segundo os seus interesses. Defende-se assim, o papel do adulto na preparação do espaço e dos materiais de forma a criar oportunidades que possibilitem à criança iniciar de forma autónoma as suas experiências e atividades, constituindo “o substrato para experiências de aprendizagem significativas” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.78). Deste modo, são utilizados dois armários para organizar os materiais presentes neste espaço de forma que um seja destinado à arrumação de objetos relacionados com a pintura e o desenho e o outro para guardar materiais de recorte e colagem como tesouras e cola. Para além da organização e identificação dos materiais estes foram ainda todos colocados ao alcance e à altura das crianças.

As áreas das construções e dos jogos são compostas por peças de encaixe, jogos de correspondência, blocos lógicos, jogos de mesa e puzzles.

Na área da garagem estão presentes veículos de plástico, pessoas, animais, um tapete com ruas de uma cidade e uma pista de carros em plástico.

Na área da casa encontram-se vários materiais e objetos que possibilitam o desenvolvimento do jogo simbólico e a representação de momentos vividos no quotidiano como, por exemplo, pratos, copos, talheres e comidas. A casa está dividida em duas zonas, o quarto e a cozinha. Na zona do quarto está presente uma cama, um guarda-fatos e uma cómoda. Na zona da cozinha para além de materiais de culinárias como, por exemplo, pratos, copos, talheres e comidas, encontra-se uma mesa com quatro bancos. Nesta área existe também um espelho de forma a permitir que as crianças observem o seu reflexo.

A biblioteca contém uma pequena estante com livros adequados à faixa etária das crianças e estão presentes algumas almofadas, possibilitando que este espaço seja mais acolhedor e confortável. Esta área encontra-se situada junto à janela, o que possibilita a entrada de luz natural. Pode-se também observar que em determinados momentos este espaço é usado por algumas crianças quando pretendem estar mais sozinhas e têm a necessidade de um espaço isolado e acolhedor.

Em cada área estão ainda afixadas as regras que foram anteriormente definidas em conjunto com as crianças. O facto de estas terem a oportunidade de participar no processo educativo, nomeadamente na definição das regras e distribuição das tarefas são fundamentais na regulação da vida em grupo. Assim, estas aprendem a importância de seguir regras para o bom funcionamento do grupo, enquanto têm a oportunidade de contribuir para a sua elaboração, compreendendo os seus direitos e deveres. Ao participarem ativamente na vida do grupo, as crianças têm ainda a oportunidade de experienciar vivências de vida democrática (Silva et al., 2016).

Relativamente ao mobiliário presente na sala existe a preocupação de utilização de cantos arredondados nos móveis, revelando um cuidado com a segurança das crianças e precavendo possíveis acidentes. A maioria do mobiliário é ainda móvel, possibilitando a diversificação da organização do espaço, no qual são desenvolvidas variadas experiências educativas, estando de acordo com o Despacho Conjunto n.º 258/97 (1997). Os móveis presentes na sala para além de permitirem a arrumação dos materiais, ajudam na delimitação das diversas áreas. Apenas duas peças de mobiliário, uma estante e um armário, são mais altos do que as crianças, visto destinarem-se à arrumação de objetos utilizados pelos adultos.

A sala comporta ainda duas mesas e dez cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças. No chão da sala estão presentes dois tapetes, um na área de acolhimento que se destina aos momentos de grande grupo e outro na área da biblioteca.

Deve ser também salientado que a sala tem uma casa de banho interior para uso exclusivo das crianças.

Quanto aos materiais existentes na sala de atividades, apesar de estes serem mais estruturados e de plástico, foi ainda proporcionado às crianças o contacto com materiais de fim aberto, de cartão, madeira e metal, tornando-os mais desafiantes e com valor estético diferente.

2.2.4. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

No que diz respeito à organização do tempo, a rotina diária do grupo tem início às 9 horas com o momento de acolhimento realizado na sala de atividades durante o qual se canta a música dos bons dias, contam-se as novidades e preenche-se o quadro de presenças.

Posteriormente, por vezes, realiza-se um momento de grande grupo no qual a equipa educativa apresenta e explora uma história, uma canção ou realiza um diálogo com as crianças.

O momento seguinte corresponde ao brincar livre que é realizado tanto no espaço exterior como na sala de atividades. Neste tempo as crianças têm a oportunidade de escolher de forma livre e espontânea as suas brincadeiras.

Com frequência existe ainda um tempo dedicado ao desenvolvimento de diversas atividades propostas pelo adulto, que podem ser realizadas em grandes ou pequenos grupos.

Por volta das 11 horas realiza-se o lanche da manhã, seguido do momento de higiene e prestação de cuidados à criança. Durante este período é ainda dinamizado um momento de transição.

Após o almoço que se realiza no refeitório as crianças dirigem-se para a sala na qual existe um novo momento de higiene e prestação de cuidados e a sesta.

De tarde as crianças desfrutam de um momento de brincadeira livre, no espaço interior ou exterior. Em seguida, realiza-se o momento do lanche.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Toda a prática educativa supervisionada da mestranda foi influenciada pelos modos operatórios da metodologia de IA e os princípios que esta defende.

Um dos aspetos fundamentais na IA é a reflexão que se realiza sobre as nossas próprias práticas, de modo a contribuir para a descoberta de soluções para as situações problemáticas, a planificação e a implementação de modificações nessas mesmas práticas (Coutinho et al., 2009).

Esta metodologia contribuiu ainda para a mestranda ser capaz de lidar com os desafios e problemas da prática, através da reflexão, com o intuito de conseguir melhorar a qualidade da sua ação pedagógica. Assim sendo, foi sempre adotada uma postura reflexiva e crítica na prática educativa. É neste sentido que se defende que a metodologia de IA é fundamental na formação e desenvolvimento de profissionais reflexivos (Máximo-Esteves, 2008).

Para além disso, é também imprescindível a mobilização desta metodologia na formação profissional porque tal como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) defendem “a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática” (p.9). Ao longo de todo o processo ocorre a construção de conhecimento, por meio da reflexão sobre a ação (Amado, 2014).

Quanto ao conceito de IA podem existir diferentes propostas de definição. Elliot (1993) citado por Coutinho et al. (2009) define esta metodologia como o estudo de uma determinada situação social com o intuito de se conseguir melhorar a qualidade da ação. Watts (1985) citado por Coutinho et al. (2009) defende ainda que “a investigação-ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.” (p.360).

Coutinho et al. (2009) defende também que uma das características da IA é a valorização que esta metodologia atribui à prática, na qual surge a necessidade de encontrar soluções para problemas reais. Assim, através da investigação existe uma ação que visa a mudança, a melhoria e a inovação da realidade. A IA é também colaborativa, desenvolvendo-se num ambiente de partilha no qual todos os intervenientes no processo estão implicados (Amado, 2014). Esta metodologia caracteriza-se ainda por ser intencional, prática e interventiva,

existindo uma constante articulação entre a teoria e a prática e intervindo-se nos contextos educativos, em tempo real. Para além disso, a IA é participativa visto que todo o processo é “conduzido pelas pessoas que estão diretamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes” (Máximo-Esteves, 2008, p.42).

Esta implica ainda planejar, agir, observar, refletir e avaliar de forma cuidadosa com o intuito de se conseguir uma melhoria das práticas, bem como a transformação da realidade. Estas diversas fases desenvolvem-se de modo contínuo e com um carácter cíclico (Coutinho et al., 2009). Assim sendo, caracteriza-se por um ciclo em espiral, no qual são repetidas ao longo do tempo esta sequência de fases, sendo que cada ciclo é influenciado pelo anterior.

É neste sentido que ao longo da PES a mestranda se envolveu ativamente em cada uma dessas fases, tendo-as em consideração nas suas ações pedagógicas. Desta forma, é fundamental a frequente planificação das experiências educativas que têm como objetivo prever, orientar e organizar o processo educativo, nomeadamente as aprendizagens que se pretendem promover e as estratégias que poderão ser mobilizadas.

A observação auxilia a compreensão dos ambientes educativos na medida em que possibilita um conhecimento direto das situações que ocorrem nos contextos (Máximo-Esteves, 2008). As observações diárias permitiram, assim, ter um maior conhecimento individualizado das crianças e foram fundamentais para o registo de forma regular de incidentes críticos, interesses, necessidades e capacidades das mesmas. Neste sentido e para que seja possível esta recolha é fundamental uma observação contínua e participante na qual a mestranda se envolveu de forma direta na vida do grupo (Estrela, 1994).

Foi também essencial a realização de um diário de bordo, visto que este possibilita a recolha de informação de forma “descritiva, detalhada e focalizada” sobre os contextos e as crianças que nele interagem (Máximo-Esteves, 2008, p.88). O diário permite também um registo interpretativo e reflexivo das situações mais significativas que ocorrem na prática educativa e que poderão corresponder a experiências de aprendizagem. É ainda fundamental que a informação registada no diário seja o mais exata possível e devidamente datada e referenciada. Este instrumento de registo representa um lado mais pessoal e normalmente inclui notas de campo e outros tipos de registo como fotografias e vídeos. Para além disso,

este diário pode conter anotações relativas a leituras de documentos que foram realizadas ou comentários de outros investigadores (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, ao longo da PES foi fundamental a utilização de instrumentos de investigação, visto que estes são essenciais para a recolha de informações sobre o grupo, de modo que se reflita sobre as capacidades, interesses e necessidades de cada criança, para que estes sejam tidos em consideração na prática pedagógica.

Tendo em conta que esta metodologia de investigação tem como foco central o ser humano, é crucial ter em consideração algumas questões éticas. Assim, agir eticamente implica tomar decisões e adotar comportamentos de respeito pelo outro e pelos seus direitos, demonstrando responsabilidade, confiança e integridade (Máximo-Esteves, 2008). Por este motivo o decreto-Lei n.º 79/2014 (2014) e o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) destacam a importância da dimensão ética na profissionalização docente, devendo os educadores acautelar os valores éticos nas suas práticas pedagógicas.

Nestas questões éticas é ainda essencial o consentimento informado dos participantes na investigação, garantindo a confidencialidade dos dados e o direito à privacidade. Tendo em consideração que a PES implica o envolvimento de crianças estes requisitos éticos e morais requerem maior acuidade. Assim sendo, é fundamental fazer referência ao facto de que, antes da recolha de informações foi pedida autorização às crianças e aos respetivos encarregados de educação, nomeadamente para os registos fotográficos e orais.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS

Durante a prática educativa a mestranda pretendeu realizar ações pedagógicas que tivessem como base norteadora a importância da organização do espaço e a disponibilização de materiais diversificados, dada a relevância desta temática na estimulação de aprendizagens nas crianças. Neste sentido, são apresentadas e analisadas em seguida três ações educativas desenvolvidas ao longo da PES, tanto em creche como em educação pré-escolar.

Ao longo da análise das várias ações a mestranda vai realizando uma articulação entre a descrição das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças através de exemplos concretos da prática educativa e os quadros teóricos e legais que sustentam as suas ações. São ainda referidos os indicadores de bem-estar e envolvimento das crianças propostos por Laevers et al. (2005). É também mencionada a qualidade da intervenção da mestranda tendo em consideração as três dimensões referidas na escala de observação do empenhamento do adulto, nomeadamente a sensibilidade, a estimulação e a autonomia (Bertram & Pascal, 2012). Estas são cruciais e determinantes na aprendizagem das crianças e na qualidade das experiências educativas que lhe são proporcionadas. Para além disso, é realizada uma reflexão sobre as competências e capacidades que a mestranda foi desenvolvendo.

3.1. PROPOSTA DE EXPLORAÇÃO

A primeira ação que a mestranda pretende apresentar neste relatório diz respeito à organização de uma proposta de exploração, realizada na PES em creche e que foi influenciada por alguns princípios inerentes às bandejas de experimentação. Esta foi planeada para ser dinamizada em pequenos grupos e no espaço exterior. Com este intuito, foi utilizada uma mesa, à altura das crianças, que pudesse funcionar como suporte. Nesta foram dispostos com cuidado estético materiais naturais, como arroz, pinhas, feijão, areia, fruta, flores e folhas (Apêndice A1 – Figura 2). O espaço foi previamente preparado, disponibilizando ainda alguns pratos, colheres e outros recipientes que as crianças podiam utilizar de forma autónoma.

A proposta de exploração foi criada com o intuito de convidar as crianças a explorar com todos os seus sentidos alguns elementos da natureza, despertando a sua curiosidade para as diferentes propriedades dos materiais como a cor, a textura e o cheiro. Tencionava-se ainda desenvolver aprendizagens relacionadas com o espaço mencionadas nas experiências-chave de HighScope (Post & Hohmann, 2011) como: encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora; e ainda relacionadas com o sentido de si próprio, possibilitando que estas tivessem a oportunidade de expressar iniciativa e fazer coisas por si próprias (Figura 1).

Figura 1

Exploração dos vários elementos naturais



É também importante frisar que ao abordar esta ação pretende-se em grande parte refletir como a conceção de criança, a perceção que se tem das suas possibilidades e capacidades, bem como o seu processo de aprendizagem, estão explícitos no modo como a mestranda organizou e preparou o espaço e os materiais, para esta experiência educativa e a sua postura ao longo da mesma. Demonstra-se ainda como estes aspetos vão ter influência no desenvolvimento das aprendizagens das crianças e nas interações entre os diferentes intervenientes.

Assim sendo, a mestranda pretendeu que esta experiência educativa, apesar de ter em consideração os interesses das crianças e as suas aprendizagens, refletisse também as suas conceções e práticas pedagógicas, bem como a sua essência e personalidade. Neste sentido, este aspeto pode ser visível no momento de seleção dos materiais utilizados e na sua respetiva organização.

Por exemplo, as cores que foram utilizadas tinham alguma intencionalidade, pretendendo-se neste caso conseguir uma paleta de cores variadas, com a criação de contrastes entre as cores. Isto foi possível através da conjugação entre cores frias e quentes, tirando partido das cores intrínsecas da maioria dos objetos naturais. Assim, foi criado um cenário cromático rico e colorido, mas sempre equilibrado e em harmonia. Com estas escolhas a mestrandia pretendia transmitir às crianças um sentimento de alegria e felicidade durante as suas explorações e aprendizagens, sendo este um dos traços característicos da sua personalidade e que considera importante estimular nas crianças. Durante a observação das mesmas na manipulação dos materiais pôde-se realmente constatar que se conseguiu passar estes sentimentos, tendo estas demonstrado prazer e alegria enquanto interagiam com os diversos materiais dispostos e umas com as outras. Isto foi notório pelo sorriso constante nas suas expressões faciais e pelas suas exclamações como “UAU”. Para além disso a seleção desta paleta de cores tal como é defendido por Ceppi e Zini (2013) demonstra que “uma imagem mais complexa da criança implica um cenário cromático mais rico e diversificado” (p.73).

A mestrandia ao selecionar as cores e os materiais consoante a mensagem que queria passar refletiu na forma como muitas vezes, mesmo que inconscientemente, os valores e traços característicos dos adultos são espelhados na organização que realizam dos espaços e dos materiais. Assim, percebeu o quanto é importante que o educador esteja consciente da influência que as suas escolhas podem ter no bem-estar e aprendizagem das crianças.

Para além disso, foram apenas selecionados materiais naturais pela grande importância e relevância que a mestrandia atribui ao espaço exterior e a todas as potencialidades de exploração que este proporciona. Os materiais naturais possibilitam ainda múltiplas experiências sensoriais que são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta faixa etária. Assim, com esta experiência educativa puderam por exemplo, explorar diferentes sensações táteis desde o macio da areia à rugosidade das pinhas e à dureza dos paus. Desta forma, algumas crianças, nomeadamente a MI, concentraram-se durante a experiência educativa essencialmente na dimensão tátil que estes materiais proporcionam. A MI inicia a sua exploração agarrando na areia com as mãos e posteriormente, esfrega-as uma na outra até conseguir soltar todos os grãos das suas mãos, enquanto franze a testa e expressa surpresa por não conseguir deixar as suas mãos sem areia. De seguida, decide realizar movimentos circulares na superfície da areia e sentir a sua textura macia (Apêndice A1 –

Figura 3). Após esta ação a MI. segura numa das pinhas disponíveis e explora as suas extremidades, sentindo a sua superfície dura e irregular, descobrindo alguns detalhes daquele elemento natural. Assim sendo, esta exploração tátil possibilitou que a MI sentisse curiosidade para descobrir algumas propriedades da natureza.

Também no que diz respeito à escolha dos materiais, teve-se em consideração a existência tanto de elementos contáveis como não contáveis, o que possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com as noções de quantidade e de número. Assim sendo, com a utilização destes materiais, apesar das crianças não dominarem estes conceitos, começaram a perceber os materiais nas suas manipulações. Por exemplo, as crianças durante a sua exploração com o auxílio de uma colher colocavam a areia, o arroz e as flores no prato e misturavam os vários elementos. De seguida, ao transpô-los novamente para a mesa tentavam separar os diversos materiais, compreendendo que não conseguiam voltar a separar o arroz e a areia, enquanto as flores foram capazes de retirá-las com alguma facilidade. Nestas ações as crianças mostravam-se envolvidas e motivadas, concentrando-se na ação que estavam a desenvolver e nas descobertas que estavam a realizar.

Ainda, a preocupação que se teve com a dimensão estética na preparação desta proposta de exploração transmite a atitude constante da mestrandia na interação com as crianças, de cuidado, dedicação, atenção e carinho, estando de acordo com o que é referido por Vecchi (2017). Ademais a estética tal como Malaguzzi defende evoca emoções, inspira a imaginação e estimula a curiosidade. A organização pensada, aprimorada e agradável desta experiência educativa teve influência na qualidade das relações e nos processos de aprendizagem das crianças, nomeadamente ao nível das propriedades dos materiais como peso, tamanho e cor, provocando também o seu encantamento e fascínio. Neste sentido, a forma clara e categorizada de como os materiais estavam organizados permitiu-lhes facilmente escolher os que queriam manipular, incentivando-as a explorar e a investigar os mesmos.

O facto de se ter optado pela utilização de uma mesa com grandes dimensões teve como intenção disponibilizar um recurso que promovesse a interação entre as crianças, visto que possibilitou a exploração dos materiais por várias ao mesmo tempo. Assim sendo, foi possível observar as relações que se foram estabelecendo entre as crianças de entreajuda, partilha e companheirismo. Por exemplo, o MN. quis encher um prato com o feijão, mas apercebeu-se que este estava demasiado pesado e acabou por o deixar cair novamente na mesa. A MM. ao

observar o que tinha acontecido disponibilizou-se para o ajudar a segurar no prato enquanto ele colocava os ingredientes.

No que diz respeito à escolha da experiência educativa e dos materiais, teve-se também em consideração a forma como a criança desenvolve as suas aprendizagens. Por exemplo, sabe-se que as crianças aprendem através de processos de investigação e experimentação e que seguem uma linha de pensamento que é reproduzida através de comportamentos repetitivos (Post & Hohmann, 2011). Assim sendo, as crianças têm determinadas ações que realizam de forma repetida, pois são importantes para a formação de estruturas mentais que estão na base do pensamento e que vão possibilitar a acomodação do conhecimento, permitindo uma complexificação dos seus esquemas mentais (Dias, 2021). Neste sentido, ao preparar-se esta experiência educativa permitiu-se que as crianças realizassem estas ações repetitivas como deixar cair as coisas, verter a areia e o arroz na mesa repetidamente, enchendo e esvaziando recipientes, realizar transferências, transportar objetos de diferentes formas e colocar uns objetos dentro de outros. Por este motivo quando o FP. enche o prato com feijões e o esvazia de forma repetida, a mestrande observa sem interferir, pois, percebe que esta criança realiza esta ação regularmente, não porque demonstra falta de interesse perante a experiência educativa, mas sim porque é uma estratégia valiosa para a compreensão dos conceitos que estavam envolvidos naquela ação (Apêndice A1 – Figura 4). Assim sendo, o FP. começa a perceber conceitos relacionados com tempo, nomeadamente compreende que o tempo que demora a esvaziar o prato é menor do que o que demora a enchê-lo. Quando o FP. está a colocar os feijões no prato este apropria-se ainda de conceitos associados ao peso, compreendendo que cada vez que coloca uma maior quantidade de feijões neste recipiente este aumenta o seu peso. Foi possível também perceber o envolvimento e bem-estar desta criança através dos indicadores elaborados por Laevers et al. (2005) como a alegria e a satisfação demonstrados nas suas expressões faciais de felicidade durante a manipulação dos materiais e a motivação e o interesse em continuar a explorar e a descobrir os conceitos inerentes às suas ações. Os indicadores apresentados por esta criança nesta situação são ainda característicos deste esquema de aprendizagem (Bilton et al., 2017). A mestrande compreendeu a importância de garantir as condições para a criança explorar de forma autónoma através de uma preparação, organização e seleção dos materiais. Foi também possível perceber como é fundamental que os educadores ampliem os seus conhecimentos

sobre o desenvolvimento infantil de forma a apoiarem os processos de aprendizagem das crianças.

No decorrer da experiência educativa a mestranda desempenhou um papel de observadora sem interferir nas explorações, descobertas e aprendizagens das crianças. Assim sendo, mais uma vez, a forma como agimos depende da imagem que temos de criança. Neste caso ao possibilitar que estas explorassem de forma livre e autónoma demonstra-se que se tem confiança e se acredita nas suas capacidades inatas para aprenderem, bem como se considera a criança um ser competente.

Contudo, esta experiência educativa não decorreu como previsto porque a atividade que estava planeada anteriormente demorou mais tempo. Assim, a presente experiência educativa foi realizada em pequenos grupos em articulação com o momento de atividades de atenção pessoal. Sobre este aspeto percebeu-se ainda como nem sempre a preparação do espaço e dos materiais e as intencionalidades da educadora são suficientes para acautelar todos os imprevistos. No entanto, considera-se que se conseguiu promover uma experiência educativa enriquecedora.

3.2. MATERIAIS DE FIM ABERTO

A segunda ação presente neste relatório diz respeito à disponibilização de uma maior quantidade de materiais de fim aberto, na educação pré-escolar, visto que estes possibilitam o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças, promovendo ainda a sua aprendizagem ativa (Daly & Beloglovsky, 2022). Esta também se justifica por este grupo de crianças ter pouco contacto com materiais com estas características.

Assim sendo, propôs-se em conjunto com a educadora cooperante e o par pedagógico a realização desta ação no espaço exterior por diversas razões, inumeradas em seguida. Um dos motivos está associado ao facto de nos materiais de fim aberto estarem incluídos os elementos naturais que podem ser encontrados e explorados de forma livre, no espaço exterior e assim, configurar-se como um lugar privilegiado para a manipulação destes materiais (Bilton et al., 2017). O espaço exterior apresenta ainda estes elementos em abundância e diversidade, consequentemente possibilita o desenvolvimento sensorial devido a uma multiplicidade de cheiros, cenários, sons e texturas, permitindo que as crianças sejam

altamente inventivas e inovadoras nas suas brincadeiras. Outra razão relaciona-se com a argumentação por parte de diversos autores sobre a natureza ser igualmente um espaço educativo e com diversas potencialidades (Silva et al., 2016; Bertram & Pascal, 2009; Bilton et al., 2017). Por fim, foi também tido em consideração o que é defendido por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) sobre a importância de as crianças terem a oportunidade de explorar espaços plurais, não as confinando a um único espaço educativo.

A disponibilização dos materiais de fim aberto surgiu no dia da supervisão educativa da mestrandia, no qual se pretendeu recriar algumas das áreas da sala de atividades no espaço exterior, nomeadamente a área da casa, a área das construções e a área das artes visuais. Assim sendo, tinha-se como intenção possibilitar às crianças a oportunidade de brincarem de forma livre em cada uma das áreas do seu interesse, com alguns objetos que não costumavam explorar na sala, fugindo dos materiais estruturados e de plástico que estavam presentes na mesma.

Deste modo, foram disponibilizados diversos materiais de fim aberto como argila, rolos de papel, esponjas, colheres de pau, recipientes, placas de cartão e painéis, ademais dos materiais naturais presentes no espaço exterior (Apêndice A2 – Figura 2).

Tendo em consideração que as crianças demonstraram um grande interesse e entusiasmo na manipulação e exploração destes materiais, num diálogo com estas percebeu-se que gostariam de continuar a poder utilizar estes objetos nas suas brincadeiras e descobertas.

Neste sentido, ao longo da PES em educação pré-escolar foram continuando a ser apresentadas *peças soltas*, às crianças, que puderam desenvolver diversas capacidades e competências através da manipulação destes materiais tão promotores de aprendizagens enriquecedoras (Figura 2).

Figura 2

Exploração de materiais de fim aberto no espaço exterior



Deste modo e atendendo ao que foi abordado no primeiro capítulo, relativamente aos materiais de fim aberto oferecerem oportunidades ilimitadas de exploração e criação, abrindo mundos de possibilidades imaginativas, foi possível observar as crianças a darem múltiplos significados aos objetos como aconteceu com os rolos de papel e os paus. Os rolos de papel puderam ser manipulados de inúmeras maneiras, sendo numa situação utilizados pelo J. como um taco para derrubar a sua torre, noutras explorados pelo B. como um monóculo para observar a natureza e as brincadeiras dos colegas e ainda manuseados pela ML. como um megafone, experimentando as características do som ao atravessar este material. Os paus foram também usados e reinventados de múltiplas formas. O J. e a BA. utilizaram-nos como espadas para derrotar monstros, o B. quis arranjar um bastão para o ajudar na sua caminhada e o N. percebeu que os paus podiam ser fantásticos lápis para realizar desenhos na terra (Apêndice A2 – Figura 3).

Para além disso, as *peças soltas* possibilitam brincadeiras orientadas pelas crianças, encontrando-se profundamente motivadas e nas quais estas determinam e escolhem as suas ações de acordo com as suas próprias intenções, ideias e interesses. A MO. num dos seus momentos de exploração decidiu construir uma torre utilizando caixas de cartão e esponjas (Figura 3). Assim, inicialmente ela selecionou uma caixa de cartão e esponjas cilíndricas que precisava para equilibrar a sua construção e dar vida à sua ideia. A MO. coloca então cuidadosamente cada objeto um sobre o outro, observando de que forma os pode colocar para que não caiam. Neste processo ela demonstra não apenas o desenvolvimento das suas capacidades de coordenação motora fina, mas também a capacidade de avaliar o equilíbrio e

a estabilidade da sua estrutura. Mostra ainda ser capaz de utilizar de forma coordenada as suas capacidades motoras e cognitivas, integrando os diversos sentidos na sua brincadeira. Assim, a MO. percebeu que tinha de ajustar a sua ação para construir uma torre mais estável. Neste sentido, colocou duas caixas na base da sua construção para conseguir uma maior estabilidade e utilizou apenas as esponjas cilíndricas com um maior diâmetro. À medida que a sua torre ficava mais estável o seu rosto iluminava-se de orgulho e realização, demonstrando o profundo envolvimento e entusiasmo da MO. na sua brincadeira. Esta mostrou-se ainda concentrada e motivada para conseguir empilhar os objetos, estando assim envolvida e mostrando persistência ao experimentar diferentes arranjos e ajustes e resolvendo os problemas com que se ia deparando.

Figura 3

MO. envolvida na construção da sua torre



Os materiais de fim aberto são ainda extraordinários por possibilitarem o desenvolvimento de aprendizagens transversais às diversas áreas e domínios referenciados nas OCEPE, permitindo uma construção articulada do saber. Assim sendo, as crianças puderam explorar e descobrir diferentes conceitos, nomeadamente de equilíbrio, tamanho, forma, resistência, acústica e orientação espacial.

Neste sentido, quando se proporcionou a oportunidade de as crianças explorarem de forma livre materiais de diferentes tamanhos, pesos e formas, como os rolos de papel e as esponjas de diferentes dimensões, estas naturalmente experimentavam colocar um material dentro de outro e sobrepô-los, explorando as relações entre objetos. Assim sendo, estes possibilitaram-lhes contruir de forma gradual relações matemáticas, desenvolvendo conceitos de medida,

como maior e menor. Por exemplo, a BA. mostrou-se interessada em explorar os rolos de papel e tentou colocar um dentro do outro, mas percebeu que como tinham o mesmo diâmetro não era possível, por isso decidiu empilhá-los para formar uma torre (Apêndice A2 – Figura 4). Enquanto isso, o D., observava-a e ficou intrigado com a exploração da colega, decidindo também experimentar. Para isso pegou num rolo de papel e numa esponja que representavam o mesmo sólido geométrico e tentou encaixá-los, apesar de alguma dificuldade foi capaz de o fazer, compreendendo que o rolo era mais largo do que a esponja (Apêndice A2 – Figura 5). Para além destes conceitos, nestas ações as crianças puderam ainda desenvolver a capacidade motora fina, a coordenação óculo-manual e a concentração.

Os rolos de papel permitiram também aprendizagens relacionadas com a área do conhecimento do mundo, nomeadamente no que diz respeito às propriedades dos materiais como a textura e a resistência. Isto foi possível devido ao que, de forma natural, o espaço exterior nos proporciona, como a chuva, o que levou por exemplo, a que as crianças percebessem que quando colocavam os objetos compostos por papel em água estes desfaziam-se, porém noutros materiais como os paus não acontecia o mesmo. Puderam ainda compreender que com a terra foi possível fazerem lama para incluírem nas suas brincadeiras. Assim sendo, conseguiram perceber as diferenças entre materiais, nomeadamente o papel, a madeira e a terra.

Ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita as crianças foram interagindo entre si e com os adultos, comunicando verbalmente e de forma eficaz as suas ideias e opiniões, existindo a criação de um ambiente colaborativo e de apoio. Foram ainda desenvolvendo a sua capacidade de respeito pelo outro e pelas suas opiniões, bem como conseguiram ser capazes de cooperar com os colegas nas ações realizadas, demonstrando aprendizagens na área de formação pessoal e social.

Os materiais de fim aberto possibilitaram ainda que as crianças desenvolvessem a sua criatividade e a sua capacidade expressiva, tirando partido das diferentes expressões artísticas, nomeadamente as artes visuais. Assim sendo, a MTL. demonstrou interesse e curiosidade na exploração da argila que tinha à sua disposição (Apêndice A2 – Figura 6). Começou por a manipular livremente, experimentando diferentes técnicas e descobrindo as possibilidades do material. Neste processo ela utilizou variadas formas de moldar e transformar a argila, nomeadamente usar ambas as mãos para esticar e dobrar a argila, passar

com os dedos na sua superfície percebendo a sua textura, pressioná-la com a palma da mão, colocar o polegar na argila para criar buracos profundos e ainda utilizar um pau como rolo para a alisar. Durante estas explorações a MTL observou atentamente a argila a mudar de forma, compreendendo como o material respondia às suas ações. Estas transformações que observou cativaram-na e inspiraram-na a continuar a descobrir as suas propriedades. De seguida, decidiu pegar num pequeno recipiente e coletar alguma água da chuva. Quando teve a água que necessitava, regressou ao local onde tinha deixado a argila e despejou a água, observando como ela foi absorvida pelo material e como a sua consistência mudou. Posteriormente, de forma cuidadosa pegou numa bolota, com o indicador e o polegar e pressionou-a. Continuou a colocar bolotas e folhas de diversos tamanhos no topo da argila que tinha moldado. Nestes momentos, a MTL demonstrou motivação e concentração na sua ação, estando envolvida na sua construção e focada nas suas explorações, adicionando de forma detalhada elementos à sua criação.

Ao longo das descobertas, vivências e aprendizagens com os materiais de fim aberto foi também possível perceber uma progressão e mudança nas brincadeiras das crianças, à medida que iam tendo oportunidade de realizar ações diretas sobre os materiais (Hohmann & Weikart, 2007). Assim, inicialmente estas realizavam, essencialmente, brincadeiras exploratórias, nas quais experimentavam e manipulavam os materiais de forma a perceber como estes reagiam às suas ações. Através do brincar exploratório as crianças conseguiam ainda conhecer as texturas, sons, cheiros, semelhanças e diferenças dos materiais. Neste sentido, iam tentando perceber quais as suas propriedades e potencialidades, aprendendo através das suas observações e explorações. Posteriormente, quando ficavam cada vez mais familiarizadas com os materiais e refletiam sobre as suas ações, testando e encontrando respostas para os seus problemas, começavam a realizar brincadeiras construtivas nas quais utilizavam os materiais para construir alguma coisa como edifícios e pistas para as bolas (Hohmann & Weikart, 2007). Numa das brincadeiras, o G. demonstrou interesse em criar uma estrutura para fazer uma bola pequena escorregar. Para isso decide, inicialmente, utilizar dois rolos de papel, mas encontra o seu primeiro desafio: os rolos não permaneciam inclinados sem serem segurados, caindo ao chão quando ele os soltava. Percebe, então, que tem de construir uma estrutura para conseguir a inclinação dos rolos que deseja. Assim, o G. decide experimentar diferentes materiais e estratégias, começando por colocar uma placa de cartão

no chão, mas compreende que esta se encontra na horizontal, sem qualquer declive. Diante desse obstáculo, ele não desistiu, em vez disso, decidiu procurar uma solução alternativa. Foi então que teve a ideia de usar uma caixa para elevar a placa de cartão e criar o declive desejado. Ao implementar esta estratégia, o G. conseguiu estabilizar os rolos de papel e criar a estrutura necessária para fazer a bola escorregar. Depois de conseguir construir esta pista decide aproveitar esta estrutura para agora criar uma escada. Com este intuito foi à procura de alguns materiais que pudesse utilizar, empilhando rolos de papel e esponjas de diferentes dimensões até ficar contente com a construção que realizou (Apêndice A2 – Figura 7). No final o G. exclamou com alegria e orgulho *“Conseguí construir uma escada para o Spider-Man e pode ser um escorrega para a bola”*. O G. ao longo da sua brincadeira utiliza uma abordagem de tentativa e erro que foi fundamental no seu processo de aprendizagem, aprendendo conceitos importantes como a gravidade e a causa-efeito. Para além disso, desenvolveu capacidades como o pensamento crítico, a autonomia e a perseverança. Estes materiais de fim aberto permitiram também que esta criança transformasse a sua imaginação e ideias em construções concretas.

A mestrande ao observar esta criança sentiu-se feliz por ter conseguido proporcionar uma oportunidade de explorar os materiais de forma ativa e envolvente, possibilitando-lhe experimentar diferentes conceitos, estratégias e ideias com o intuito de descobrir como as coisas funcionam e o que acontece quando ações distintas são realizadas.

Em grande parte do tempo o grupo envolvia-se ainda em brincadeiras de faz de conta, sendo estas uma forma de jogo simbólico no qual a criança “recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Silva et al., 2016, p. 52), assumindo diferentes papéis. Estas brincadeiras são inatas à criança e foram realizadas tanto de forma individual como em conjunto com outras crianças e adultos, alternando entre brincadeiras solitárias e brincadeiras interativas (Hohmann & Weikart, 2007). Assim sendo, para a mestrande foi incrível observar o grupo a utilizar os materiais de fim aberto com o intuito de representarem situações do dia a dia e vivências do seu contexto familiar. Foi assim possível observá-las a explorarem os materiais de diversas maneiras, não apenas representando as finalidades originais para as quais estes foram destinados, mas também descobrindo e criando outras possibilidades de exploração de forma criativa, expressando a sua imaginação de maneira única. Por exemplo, no dia 11 de janeiro as crianças

durante a brincadeira livre utilizaram as panelas, as frigideiras e as colheres como instrumentos musicais e criaram uma banda. Este momento surgiu após a ML. ter utilizado um tacho e uma colher para chamar os colegas para irem experimentar o prato que tinha estado a cozinhar. A MTL., o J., o L. e o N. mostraram-se entusiasmados pelo som que tinha sido produzido pela ML. com os utensílios de cozinha e, por isso decidiram também experimentar. Assim, cada criança agarrou numa frigideira, tacho ou travessa de metal e numa colher de pau ou de plástico. Após experimentarem diferentes técnicas de percussão, batendo nos recipientes com diferentes intensidades e ritmos, expressando-se de forma individual, decidiram realizar estas batidas de forma mais intencional e deliberada. Neste sentido, começaram a controlar a força muscular para que conseguissem criar o padrão rítmico que pretendiam, demonstrando interesse na criação de música improvisada (Figura 4). De seguida, estas coordenaram ainda os seus movimentos corporais consoante o padrão rítmico que realizavam, praticando a coordenação motora e a consciência corporal. Puderam ainda perceber que o timbre e a intensidade do som variavam, dependendo por exemplo, do tamanho do recipiente, do material que era usado como batoque e da força que utilizavam. Durante este momento foi também evidente a felicidade dos vários elementos do grupo na manipulação dos materiais, demonstrando entusiasmo e prazer na brincadeira que estavam a realizar e nas situações que estavam a experienciar e a descobrir.

Figura 4

Música com materiais de fim aberto



Assim sendo, a mestrandia pôde perceber como estas brincadeiras de faz de conta possibilitam a assimilação e a compreensão de experiências do mundo real de uma maneira divertida e

significativa, que as crianças não irão esquecer. É por este motivo que pretende no seu futuro profissional continuar a proporcionar às crianças estas experiências enriquecedoras para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Foi ainda possível observar que durante estes momentos de exploração dos materiais as crianças foram demonstrando uma maior autoconfiança na manipulação dos objetos, sendo perceptível no desejo e determinação em reinventar novos usos para os materiais e na crescente segurança e perseverança para superarem os obstáculos que foram surgindo.

Para além disso, tendo em conta os indicadores de bem-estar de Laevers et al. (2005) grande parte do grupo demonstrou alegria e vitalidade na exploração dos materiais de fim aberto, sendo este aspeto visível através da expressividade animada nos seus rostos e pela energia que transmitiam com a postura do seu corpo. Em contrapartida quando deixavam de estar interessadas na brincadeira com um determinado material escolhiam outro que despertasse a sua curiosidade e lhes proporcionasse satisfação.

O grupo mostrou-se também envolvido nas suas brincadeiras, revelando atenção aos detalhes e dedicação às ações que iam realizando. Estas estiveram ainda focadas e concentradas na manipulação dos materiais, dedicando tempo e energia na execução das suas ações. Foram também persistentes, visto que quando não conseguiam construir ou fazer o que pretendiam, devido a algum desafio ou dificuldade, continuavam a tentar arranjar uma solução com determinação.

No que diz respeito ao empenhamento dos adultos, estes demonstravam-se sempre disponíveis para participar nas brincadeiras das crianças quando estas os convidavam, encorajando-as e apoiando-as nas suas decisões. Estes mostravam ainda interesse e respeito pelas iniciativas das crianças, promovendo um ambiente de confiança e segurança onde estas se sentiam valorizadas e escutadas. Para além disso, os adultos incentivavam as crianças a realizarem as brincadeiras sozinhas, motivando-as a resolver os problemas.

Em suma, foi possível a mestrandas observar, através da prática educativa, como os materiais de fim aberto proporcionam um mundo de possibilidades para as crianças, que os manipularam de formas diversificadas e multifacetadas. Assim sendo, após as leituras e reflexões dos referentes bibliográficos sobre estes materiais e a sua importância para a educação de infância, a mestrandas conseguiu incluí-los nas suas ações pedagógicas. Neste sentido, esta experiência foi muito enriquecedora tanto ao nível pessoal como profissional

pois pôde presenciar todas as oportunidades de aprendizagem que as explorações destes materiais proporcionaram às crianças. Além disso, ao garantir o bem-estar e o envolvimento das mesmas durante esta ação, a mestranda reforçou a importância de oferecer um espaço educativo que tenha em consideração as crianças, ao mesmo tempo que estimula a sua curiosidade e autonomia. Os materiais de fim aberto demonstraram-se ainda ser fundamentais para que estas desenvolvessem a consciência das suas capacidades de criatividade e imaginação. Estes foram ainda utilizados como materiais que possibilitavam a exploração, a descoberta, a expressão e a criação.

3.3. ÁREA DAS ARTES VISUAIS

Durante a observação realizada na sala de educação pré-escolar e tendo em conta a temática que a mestranda pretendia aprofundar, uma das ações educativas desenvolvidas foi a reorganização da área das artes visuais.

Assim sendo, em reflexão com a educadora cooperante e o par pedagógico, percebeu-se que um dos principais objetivos desta modificação era possibilitar a existência de uma maior descentralização do adulto nos momentos de brincadeira livre nesta área. Desta forma, possibilitava-se que, de acordo com o que é defendido no modelo pedagógico HighScope, as crianças tivessem a oportunidade de se envolver autonomamente e por sua iniciativa nas atividades (Oliveira-Formosinho, 2007).

Neste sentido, começou-se a planear o modo como esta área da sala de atividades poderia ser repensada, com o intuito de possibilitar às crianças uma maior liberdade para explorar e criar, encorajando-as a decidir por si mesmas (Hohmann & Weikart, 2007). Assim sendo, conseguia-se que estas desenvolvessem uma visão de si próprias como um ser capaz e, consequentemente, se sentissem mais confiantes e à-vontade nas suas explorações, aprofundando-as e complexificando-as cada vez mais. Deste modo, possibilitou-se ainda a participação ativa das crianças, dando-lhes a oportunidade de serem as protagonistas na sua aprendizagem.

Com esta finalidade em mente, a primeira ação realizada foi garantir que estas tivessem acesso aos diversos materiais presentes nesta área tais como: canetas, folhas de papel, tesouras e objetos de desperdício. Foi também realizada a reorganização dos mesmos.

Assim, disponibilizaram-se, nesta área da sala, dois móveis posicionados à altura das crianças, nos quais foram arrumados os materiais que podiam ser manipulados e explorados autonomamente pelas crianças. Num dos armários foram colocados objetos referentes à pintura e ao desenho, como marcadores, giz, folhas, pincéis e tintas; enquanto no outro foram armazenados materiais relacionados com o recorte e a colagem, como tesouras, materiais recicláveis e cola (Apêndice A2 – Figura 8).

De seguida e segundo o que é defendido nas OCEPE sobre a importância de as crianças compreenderem e conhecerem o espaço e as suas possibilidades para o desenvolvimento da sua autonomia, foi realizado um diálogo no qual estas tiveram a possibilidade de participar com propostas e sugestões (Silva et al., 2016).

Este momento ocorreu em pequenos grupos, iniciando-se com a identificação e localização dos diversos materiais. A apropriação deste conhecimento permitiu, nomeadamente, que as crianças tivessem uma maior familiarização com alguns objetos que estavam disponíveis e que estas podiam manipular como as tesouras, ganhando um à-vontade na sua exploração e utilização. Por conseguinte, o recorte passou a ter um maior interesse das crianças que puderam aprender a utilizar este objeto, permitindo-lhes desenvolver a motricidade fina, a coordenação oculo-manual e a força muscular. Por exemplo, durante um momento de brincadeira livre a A. demonstrou interesse em explorar e manipular as tesouras, mas a mestranda observou que esta estava a ter dificuldade em segurá-la corretamente e, consequentemente, não conseguia aplicar a pressão necessária para cortar o papel. Neste sentido, a mestranda, ao perceber esta dificuldade da A., aproximou-se dela e mostrou-se disponível para a ajudar caso precisasse. Após algumas tentativas sem conseguir recortar o papel a A. pediu ajuda à mestranda que com calma e empatia, lhe explicou como segurar corretamente na tesoura, mostrando-lhe a posição adequada dos dedos e a forma como podia aplicar a pressão no papel. De seguida, incentivou a criança a praticar esse movimento enquanto a observava atentamente e a encorajava a continuar. A A. começou então a experimentar estes movimentos de recorte, ganhando gradualmente maior confiança nas suas capacidades (Apêndice A2 – Figura 9).

Posteriormente, através de conversas com as crianças foram refletidos alguns episódios que se verificaram nesta área de aprendizagem, sendo estas reflexões fundamentais tanto para uma utilização funcional e fluída, como para a resolução de algumas dificuldades. Uma das

situações dialogadas com as crianças foi o facto de estarem a retirar vários papéis de cada vez quando apenas queriam utilizar uma folha. Percebeu-se, então, que o motivo disso acontecer com algumas crianças estava na dificuldade em realizarem a separação das folhas, tendo ao longo do tempo conseguido desenvolver a sua motricidade fina, nomeadamente o movimento de pinça.

Para além disso, quando mais do que uma criança pretendia utilizar os marcadores, chegou-se a um acordo no qual estas deveriam dialogar e eleger um responsável que trouxesse o recipiente onde estes estavam guardados e partilhá-los entre si. A princípio existiu a dificuldade por parte de algumas crianças em realizar esta tarefa, visto que a que tinha ido buscar a caixa não interiorizava que em seguida os teria de partilhar com os outros colegas. Foi, assim, necessário existir novamente um diálogo com estas, explicando-lhes o que se pretendia quando se elegia um responsável por esta atividade.

Com a observação das crianças durante as suas brincadeiras nesta área a mestranda percebeu que estas modificações, conversas e partilha de sugestões, para além de proporcionarem uma maior autonomia das mesmas, também lhes possibilitou começarem a realizar uma melhor gestão do tempo dedicado a cada brincadeira, permitindo-lhes antecipar as atividades que pretendiam desenvolver, bem como a idealizar os materiais necessários para as realizar. Assim sendo, promoveu-se competências importantes de organização, planeamento e previsão.

Este maior acesso aos materiais e liberdade de ação possibilitou ainda a descoberta de atributos e propriedades dos materiais como, por exemplo, as cores. Durante um momento de pintura, o N. percebeu que precisava da cor castanha para completar o seu desenho, mas viu que não tinha esta cor nas tintas disponíveis na sala. Foi neste momento que ele decidiu utilizar as cores e pincéis que tinha ao seu alcance e começar a testar a combinação de diversas cores até obter a que realmente queria. Quando passou o pincel com tinta verde na tinta cor-de-rosa percebeu que este tinha ficado com uma cor próxima do castanho que pretendia (Figura 5). Então, decidiu misturar as duas cores na folha até obter a cor que desejava. Assim que o conseguiu festejou alegremente e partilhou a sua conquista com o colega que estava sentado ao seu lado.

Figura 5

Exploração da combinação de cores pelo N.



Deste modo, foi possível observar como esta liberdade de ação, que se possibilitou às crianças através do acesso e disponibilidade total dos materiais, foi crucial para o seu processo de descoberta e aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2007). Se não se tivesse permitido que esta criança explorasse as tintas de forma livre não tinha tido a oportunidade de perceber as combinações das cores e as diferentes tonalidades que podem ser criadas. Assim, esta liberdade de escolha de materiais permite-lhes novas experiências e oportunidades de desenvolverem as suas capacidades de criatividade e concentração. Para além disso, as aprendizagens realizadas pelas próprias crianças são verdadeiramente mais significativas para elas, pois tiveram um maior envolvimento no processo.

Após realizada esta reorganização, efetuaram-se outras alterações nesta área, consoante as necessidades e os interesses das crianças. Exemplo disto foi um episódio que aconteceu com o cavalete, presente nas artes visuais, disponibilizado para as crianças desenharem utilizando o giz ou pintarem com tintas. A BT. e a F. demonstraram interesse em utilizar o cavalete ao mesmo tempo e por isso após um diálogo, decidiu-se alterar a regra deste só poder ser explorado por uma criança de cada vez. Assim sendo, combinou-se que podiam usufruir do cavalete duas crianças em simultâneo, dividindo o espaço utilizado por cada uma. Neste sentido e em conformidade com o que Post e Hohmann (2011) defendem, é importante criar oportunidades que possibilitem brincadeiras cooperativas entre as crianças, que demonstram desde pequenas um desejo de interagir e passar tempo com os outros, constituindo-se situações ideais para o convívio social. Esta modificação, inicialmente, levou à existência de alguns conflitos relativos à partilha do espaço. Contudo, é importante reconhecer que,

durante a PES, também foram observados desenvolvimentos das competências das crianças a diversos níveis. Por exemplo, no princípio a F. desenhava no quadro de giz de forma contínua, ignorando os limites do espaço disponível. No entanto, foi conseguindo compreender que estava a partilhar o quadro com uma colega e por isso tinha de dividir a sua superfície. Assim sendo, em novas explorações do quadro a F. começou a demonstrar um desenvolvimento da capacidade de controlo do tamanho, da forma e do espaço do seu desenho, bem como a expressar uma maior intencionalidade no seu gesto e uma maior consciência espacial. Existiu ainda um desenvolvimento da sua concentração na ação que estava a realizar e um melhor domínio motor (Figura 6).

Figura 6

BT. e F. a compartilharem o espaço do quadro durante o seu desenho



Através de toda esta partilha e implementação das sugestões e propostas, as crianças demonstraram ter capacidade para tomar decisões mais conscientes sobre como usar os recursos disponíveis consoante as suas necessidades e interesses.

Foi ainda perceptível como a organização de um espaço pode proporcionar a interação entre crianças e estas com o educador, promovendo-se o “desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral” (Silva et al., 2016, p. 11), bem como a formação de relações positivas e enriquecedoras.

Para além de tudo isto esta nova organização da área das artes visuais possibilitou o envolvimento das crianças no ciclo “encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 2007). Este ciclo pôde ser observado quando as crianças de forma livre encontravam e exploravam

diferentes materiais, recursos e atividades e de seguida, se envolviam em brincadeiras que elas próprias escolhiam e iniciavam. Após o tempo de brincadeira, estas por sua iniciativa arrumavam os materiais utilizados que só era possível pela disposição que tinha sido realizada e por estas conhecerem a localização dos vários objetos. Por exemplo, a C. durante a sua brincadeira livre nesta área demonstrou interesse em explorar o recorte. Com este intuito, de forma autónoma, dirigiu-se ao móvel onde está guardada a caixa das tesouras e levou-a para a mesa. Posteriormente, escolheu a tesoura que pretendia utilizar e guardou-a junto de si. De seguida, foi buscar as revistas que estão disponíveis para recortar e trouxe duas páginas, que chamaram a sua atenção, para poder realizar a sua brincadeira. Quando tinha todos os materiais que necessitava para a sua atividade começou a recortar as imagens da revista que lhe interessavam, demonstrando destreza no manuseamento da tesoura. A C. estava ainda concentrada, estando a sua atenção voltada para a ação que estava a desenvolver e revelava precisão nos cortes que realizava, mostrando-se envolvida na brincadeira. Assim que terminou guardou a tesoura novamente na caixa e foi colocá-la no móvel. Posteriormente, recolheu as imagens que tinha recortado e deitou no lixo os restos de papéis que não precisava.

Esta reorganização da área das artes visuais e promoção de uma maior autonomia das crianças, facilita e agiliza também as tarefas dos adultos, permitindo que estes se possam concentrar noutras atividades essenciais.

Assim sendo, com esta crescente autonomia observou-se o envolvimento das crianças nas atividades relacionadas com as artes visuais, sem dependerem ou estarem à espera do educador para lhes disponibilizar o que precisavam. Deste modo, reduziu-se a necessidade de ajuda constante e permitiu-se que os adultos conseguissem ter mais tempo para se envolver nas brincadeiras e interagir com as crianças. Tudo isto, possibilitou também que existissem mais momentos nos quais os adultos se puderam afastar e observar as crianças de forma a conhecer melhor cada uma delas e o grupo.

Neste sentido, é possível simplificar algumas tarefas do educador, bem como reduzir o seu stresse e carga de trabalho, diminuindo o seu cansaço e esforço. Isto é importante porque o estado emocional do educador pode influenciar significativamente a sua interação com o grupo de crianças. Quando um educador está cansado, triste ou zangado vai ter influência na sua disposição e capacidade de se envolver de forma positiva com estas.

Para que esta ação tivesse este impacto nas aprendizagens das crianças foi também crucial a constante empatia, respeito e valorização que a mestranda demonstrou para com as crianças e as suas necessidades, bem como a valorização da sua autonomia quanto à oportunidade de fazerem escolhas, assumirem responsabilidades e resolverem problemas. Tudo isto só foi ainda possível pelo desenvolvimento da capacidade da mestranda de observar tanto as crianças como o espaço educativo, articulando sempre com a reflexão e avaliação das suas decisões e ações pedagógicas.

Apesar da reorganização que foi realizada na área das artes visuais, a mestranda considera que poderiam ainda existir melhorias, nomeadamente, no que se refere à arrumação dos materiais. Em cada caixa podiam ser adicionadas imagens alusivas aos objetos que continham para facilitar a identificação dos materiais pelas crianças ou ter sido ainda utilizado um maior número de caixas transparentes. Para além disso, após refletir sobre a importância de existir uma diversidade de materiais de expressão plástica, a mestranda considera que podiam ter sido disponibilizados mais recursos para as crianças explorarem nesta área, nomeadamente, diferentes tipos de papel incluindo papel texturizado, bem como introduzir mais elementos naturais.

Contudo, a mestranda considera que a reorganização que foi conseguida com a participação das crianças proporcionou melhorias significativas no seu desenvolvimento, sendo que as sugestões mencionadas anteriormente visam enriquecer ainda mais esta área de aprendizagem.

Concluindo, com esta ação, foi possível a mestranda perceber que a criação de oportunidades para as crianças participarem na organização dos espaços educativos não enriquece apenas a sua experiência de aprendizagem, mas também contribui para o seu desenvolvimento com confiança e independência. Assim sendo, à medida que as crianças foram sendo capazes de reconhecer os materiais que estavam presentes na área das artes visuais e a sua utilidade, perceberam as ações que poderiam iniciar de forma autónoma, sentindo-se mais confiantes para explorar, interagir e participar ativamente. Neste sentido, estas foram ganhando segurança para novas aprendizagens e experienciando uma maior capacidade de executar determinadas ações cada vez mais complexas. Deste modo, foram desenvolvendo a sua iniciativa, autonomia e autoestima. Tal como defendido por Silva et al. (2016) “ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, [...] colaborar com os

outros” (p. 11), são elementos cruciais para que as crianças aprendam com sucesso. Com tudo isto as mesmas puderam ainda construir o seu próprio conhecimento do mundo e tomar as suas decisões.

REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão final será dedicada a analisar todo o longo, único e rico processo de formação na PES, no âmbito da creche e da educação pré-escolar, nomeadamente as experiências aí vivenciadas, as aprendizagens e as competências profissionais e pessoais desenvolvidas, bem como as dificuldades enfrentadas.

O percurso realizado pela mestranda na PES, tanto na creche como na educação pré-escolar, teve um impacto significativo na construção da sua identidade profissional e no seu crescimento pessoal. Na valência de creche a mestranda, inicialmente, estava bastante receosa por não ter experiência com crianças desta faixa etária. Contudo, a relação que foi estabelecida com a educadora cooperante, de constante colaboração e ajuda, foi crucial para uma crescente confiança e autonomia da estagiária. Para além disso, a mestranda identificou-se com as práticas educativas, crenças e valores da educadora cooperante, o que lhe permitiu sentir-se mais segura e à vontade para partilhar as suas opiniões e refletir sobre as suas ações. No entanto, existiram também momentos desafiadores a nível pessoal neste estágio devido a questões de saúde. Porém, foi também durante estes momentos difíceis que a mestranda percebeu que tinha escolhido o caminho certo e a profissão mais recompensadora para si porque apesar das adversidades sempre que tinha a oportunidade de estar com as crianças continuava a sentir uma sensação única de energia, alegria e realização. Foi extremamente gratificante perceber a forma como contribuiu para a vida de cada uma dessas crianças e de promover o seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como de tudo o que este grupo de crianças também lhe proporcionou. Nesta prática educativa em creche existiu ainda uma constante evolução da mestranda em determinadas dimensões da prática educativa, nomeadamente na planificação das ações pedagógicas e na reflexão através da mobilização de referentes teóricos.

Quanto à PES em educação pré-escolar, é importante referir que toda a experiência e competências construídas anteriormente foram uma mais-valia, sentindo-se com maior confiança para sair da sua zona de conforto, propondo experiências pedagógicas mais desafiadoras. O estágio nesta valência continuou a possibilitar o crescimento da mestranda principalmente em aspetos que foram melhorados em relação à PES anterior. Uma das melhorias mais significativas foi no desenvolvimento de parcerias com as famílias,

envolvendo-as no processo educativo, podendo contar com a disponibilidade da educadora cooperante que possibilitou a ponte com as mesmas. Foi ainda possível ao longo da PES estabelecer relações com o par pedagógico, os profissionais e as famílias, desenvolvendo as suas capacidades de colaboração e comunicação.

Todas estas experiências e vivências práticas proporcionaram à estagiária oportunidades valiosas para mobilizar os seus conhecimentos teóricos, construídos ao longo da formação docente e desenvolvê-los em situações reais, enfrentando desafios e situações inesperadas em cada contexto.

Assim sendo, durante o tempo de prática educativa, a mestranda teve a possibilidade quer de observar de forma direta, cuidada e individualizada os grupos e as crianças que os compõem, quer de participar ativamente em experiências educativas. Devido a esta oportunidade as ações pedagógicas puderam ser realizadas intencionalmente com a mobilização de informações recolhidas através da observação, dos diálogos com as educadoras cooperantes e com o par de formação. É de referir que foi ainda fundamental a consulta de documentos institucionais e referentes teóricos para o desenvolvimento de ações pedagógicas fundamentadas, conseguindo-se uma constante articulação entre a teoria e a prática. Assim sendo, a mestranda conseguiu que as suas práticas fossem contextualizadas, promovendo aprendizagens significativas tanto para si como para as crianças e, acima de tudo, garantir o bem-estar de todos.

Ao longo da PES a mestranda teve sempre em consideração a sua imagem de criança, vendo-a como um ser rico em recursos, capacidades e potenciais. Considera-a ainda competente e naturalmente curiosa, disposta a explorar e a descobrir o mundo ao seu redor. A mestranda acredita que esta deve ser vista como um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, capaz de autonomamente produzir transformações e de procurar significados para as suas explorações e descobertas. Estas devem ainda ter a oportunidade de se expressarem, serem escutadas e desenvolverem o seu potencial. A criança foi também reconhecida como única e singular, com as suas características, os seus ritmos e as suas particularidades, que nunca devem ser esquecidas e devem sempre ser tidas em consideração, valorizando assim a sua individualidade.

Através das experiências educativas propostas durante a PES foi possível desenvolver competências e conhecimentos essenciais para proporcionar uma educação de qualidade,

nomeadamente através de uma preocupação com a qualidade dos espaços educativos e dos materiais disponibilizados, garantindo que as crianças interagem num ambiente físico que promovesse o seu desenvolvimento e bem-estar.

Assim sendo, uma das estratégias formativas que mais concorreram para a aprendizagem profissional foi a identificação do tópico transversal às duas valências. O desenvolvimento deste tema permitiu ainda que a mestranda percebesse o importante papel do educador na preparação cuidada do espaço educativo e na necessidade de possibilitar o contacto da criança com diversos espaços, bem como na disponibilização de uma variedade de materiais pedagógicos. É realmente fundamental a criação de espaços ricos, com materiais estimulantes e desafiadores, permitindo que as crianças tenham liberdade de explorar e descobrir o mundo ao seu redor de forma autónoma, seguindo os seus próprios interesses e ritmos de aprendizagem. Além disso, ao oferecer estes materiais, promove-se ainda a curiosidade e a exploração, enquanto se proporcionam experiências motoras, cognitivas, sociais e sensoriais enriquecedoras.

Outra estratégia formativa, que foi preponderante para a mestranda, refere-se aos constantes processos reflexivos, essenciais para gerar transformações positivas nas suas competências e conhecimentos e na sua prática educativa. Assim sendo, foi realizada uma constante reflexão sobre, na e para a ação. O desenvolvimento desta capacidade de reflexão ao longo da PES foi ainda crucial para ajudar a mestranda a lidar com as adversidades e a tomar decisões perante as situações desafiadoras e incertas que ocorreram nos contextos educativos. Assim sendo, tal como Amaral et al. (1996) defendem é possível formar educadores reflexivos que “examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (p.100). A estratégia formativa de realizar o estágio em díades foi também crucial nestes processos reflexivos visto que o par pedagógico da mestranda foi a pessoa que mais a fez refletir e indagar a sua postura e prática educativa. No âmbito deste processo foram também cruciais as narrativas reflexivas individuais que foram sempre acompanhadas de um relevante e pertinente feedback da supervisora institucional.

Quanto à perspetiva futura da mestranda um dos aspetos que esta considera mais relevantes é a contínua formação profissional “de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais” (Lei n.º 46/86, 1986, p.3076). Para além disso, a mestranda espera conseguir mobilizar nas suas futuras práticas educativas

os conteúdos e conhecimentos teóricos e legais construídos ao longo do seu percurso de formação no âmbito da educação de infância, bem como as competências pedagógico-educativas e pessoais desenvolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-124). Portugal: Porto Editora.
- Barros, F. C., Raizer, C. M., & Singulari, R. A. (2011). *A Organização do Espaço e as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Processos Humanizadores*. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação/Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Cardona, M. J., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Casey, T., & Robertson, J. (2016). *Loose Parts Play*. Edinburgh: Inspiring Scotland.
- Ceppi, G., & Zini, M. (Orgs.). (2013). *Crianças, Espaços, Relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-378. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Loose Parts: Inspiring Play in Young Children*. St. Paul: Redleaf Press.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). *Peças Soltas 2 - Inspirando o brincar de crianças do nascimento aos três anos*. APEI -Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Dias, G. (2021). Descomplicar o espaço exterior. *Cadernos de Educação de Infância*, 122, 16-18.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora
- Fochi, p. (Orgs.). (2018). *O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes: Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes* (3ª ed.). Livros Horizonte.
- HighScope Educational Research Foundation (2011). *Infant-Toddler Program Quality Assessment (PQA): Form A – Observation items*. Ypsilanti, Michigan: HighScope Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Horn, M. G. S. (2004) *Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Horn, M. G. S. (2017). *Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Laevers, F., Daems, M., De Bruyckere, G., 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 for care settings*. Leuven: Kind & Gezin and Research centre for Experiential Education.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias: Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Nicholson, S. (1971, October). How not to cheat children: The Theory of Loose Parts. *Landscape Architecture*, 62, 30-34.
- Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (4.^a ed.) Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-68). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs.). (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-acção* (pp.7-14). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche: o primado das relações e a importância dos espaços. In *Conselho Nacional de Educação, Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Lisboa: CNE.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I., 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* (2.ª ed.). Omnisciência.
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando a papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte Editora.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Diário da República n.º 201, 1ª Série A de 30/08/2001.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1ª Série A de 30/08/2001.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2019-124716448>

Decreto-lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92/2014, 1ª Série de 14/05/2014.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Despacho Conjunto n.º 258/97 do Ministério da Educação (1997). *Critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didáctico*. Diário da República n.º 192/1997, 2ª Série de 21/08/1997.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/258-1997-1428462>

Despacho Conjunto n.º 268/97 do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade e Segurança Social (1997). *Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Diário da República n.º 195/1997, 2ª Série de 25/08/1997 https://www.seg-social.pt/documents/10152/85990/Desp_conj_268_97.pdf/34d0f3f3-4405-4124-b2c4-033f9827d6f8

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1ª Serie de 14/10/1986.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34, 1ª Série A de 10/02/1997.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). *Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches*. Diário da República n.º 167/2011, 1ª Série de 31/08/2011.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Projeto Pedagógico de grupo da Creche (2022/2023)

Projeto Pedagógico da Instituição de Educação Pré-Escolar (2023/2024)