

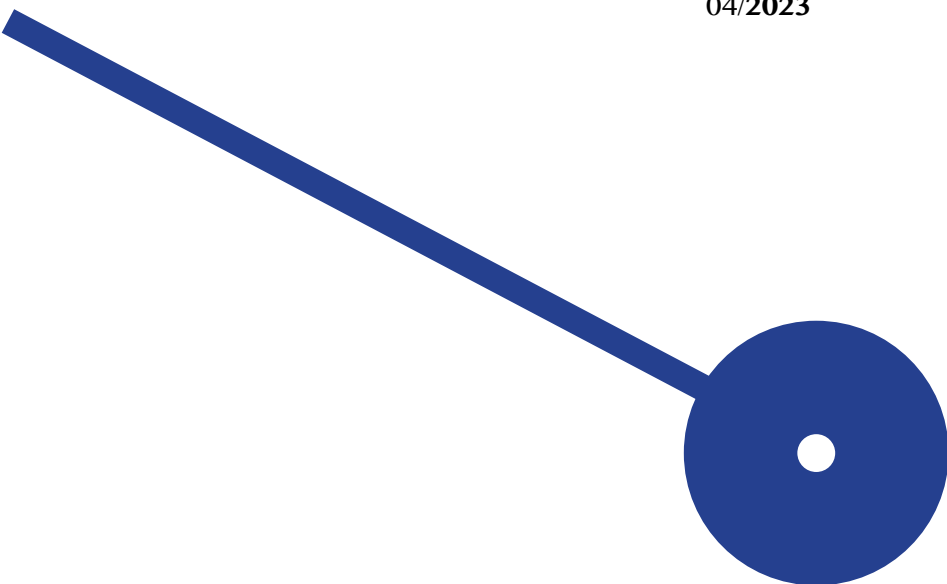
M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Relatório de Estágio

Ana Beatriz Figueiredo Teixeira Pinto

04/2023



Escola Superior de Educação

Ana Beatriz Figueiredo Teixeira Pinto

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Sara Barros Araújo

Co-orientação: Mestre Susana Esteves

Porto, abril de 2022

Escola Superior de Educação

Ana Beatriz Figueiredo Teixeira Pinto

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Sara Barros Araújo

Co-orientação: Mestre Susana Esteves

Porto, abril de 2022

“Educação é a arma mais poderosa que alguém pode usar para mudar o mundo”

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry).

Como refere Antoine de Saint-Exupéri, quem passa por nós e se cruza no nosso caminho marca a nossa vida, ainda que por um breve período de tempo, desde que tenha sido intenso e significativo. Deste modo, muito próximo da conclusão do Mestrado de Educação Pré-Escolar, que representa o culminar de um sonho, torna-se essencial agradecer a quem me acompanhou, acreditou em mim, me fez crescer, ajudou a ultrapassar os desafios ao longo deste percurso, e acima de tudo fomentou em mim a vontade de querer ser mais:

Aos meus pais, Graça e Nesto, por me apoiarem incondicionalmente e me encorajarem em todos os momentos, sobretudo na decisão de ter embarcado neste desafio que se tornou um sonho, que ganhou forma há 2 anos e que agora assume outra dimensão.

Ao meu namorado, Francisco, por ser o meu melhor amigo e companheiro que me fez crescer todos os dias, que com todo o amor me apoia e motiva, escuta, desafia e abraça, dando-me a força necessária para conquistar este e todos os sonhos que estão por vir.

À Licas, por desde o começo me ter demonstrado o seu apoio e ajuda incondicional.

À minha restante família e amigos, que estiveram sempre na retaguarda, por todo vosso o carinho e preocupação.

Ao meu par pedagógico, Ana Figueiredo, a minha *partner* de todo este percurso (em que as nossas diferenças se complementavam) e uma irmã que levarei comigo para o resto da vida, porque juntas conseguimos ultrapassar as dificuldades, chegando a esta fase final sem nunca largarmos as mãos.

À minha ‘madrinha’ de mestrado, Alexandra Pinto, por ter sido a minha ‘Sara’, por cada segundo de disponibilidade, de apoio, de conselhos, de partilha de conhecimentos, de cooperação, de alegrias, de ansiedades, de conforto e por ter sido o meu porto de abrigo, nesta fase tão exigente, que certamente permanecerá para o resto da vida. E ao Gustavo por nos ter ‘aturado’ às duas, nesta fase tão intensa e stressante.

À Inês Gomes, para fechar em bom este quarteto, que sempre esteve ao meu lado, partilhando experiências e momentos que contribuíram para o meu crescimento ao longo desta caminhada.

Às minhas colegas da licenciatura na Universidade de Aveiro, pelo apoio e contributo positivo para este meu percurso.

Às Educadoras Cooperantes, pela inspiração, pela oportunidade de evoluir, ao darem a possibilidade de experimentar, errar e aprender, pela partilha de saberes dos seus muitos conhecimentos e experiências, e acima de tudo por terem acreditado em mim e me terem possibilitado ser uma melhor pessoa e profissional.

À minha eterna professora primária, Cremilde, que desde cedo inspirou e influenciou a minha forma de ser, pensar e estar na vida. O meu primeiro contacto com o mundo da educação, tornando-o mágico, em que sempre procurou fazer-me acreditar que conseguiria alcançar o que me propusesse.

À minha orientadora, Sara Araújo Barros, por ter mudado para sempre a minha visão da Educação de Infância, por partilhar este seu eterno amor, falando dele com o característico brilho nos olhos, tornando-o também o meu. Foi e será sempre uma referência e inspiração para mim e fui uma privilegiada por no meu caminho de formação ter encontrado a professora.

À minha co-orientadora, Susana Esteves, pela contribuição inquestionavelmente, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional a diferentes níveis.

Por fim, às crianças com quem tive a oportunidade de me cruzar, de trabalhar e de aprender, por reavivarem constantemente que o bom da vida está nas pequenas coisas e me ensinarem a voar sem ter medo de cair. Foram a razão desta jornada e de todas as outras que ainda estarão para vir.

A todos vocês,
O meu mais sincero obrigada.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório insere-se no percurso formativo para obtenção do grau de Mestre no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e propõe-se espelhar o percurso académico da mestranda, quer a nível profissional, quer pessoal, no decorrer dos estágios profissionalizantes na valência de Creche e de EPE. Antes de mais, salienta-se que o conhecimento construído não é definitivo e final, dado que a aprendizagem se efetua ao longo da vida. Ainda assim, a aquisição e o desenvolvimento de competências ao longo do percurso académico foram o reflexo de uma ação educativa sustentada e contextualizada feita através de uma perspetiva construtivista e socioconstrutivista, que se traduziu no crescimento de um perfil profissional e pessoal que favorece valores de equidade e assume o ensinar e o cuidar como um só elemento. A adoção de uma postura crítico-reflexiva, apoiada numa linha de Investigação-Ação (IA), permitiu o desenvolvimento de práticas educativas participativas coerentes. Neste contexto, a criança desempenhou um papel ativo tanto no processo de ensino e aprendizagem como na valorização das suas diferenças, das suas especificidades e dificuldades, proporcionando, assim, momentos ricos e propícios à construção de competências holísticas e um crescimento global harmonioso. De destacar, também, a construção da identidade profissional da mestranda que através da reflexão sobre, na e para a ação, e do trabalho colaborativo desenvolvido entre a díade, as docentes cooperantes, as crianças e as supervisoras institucionais, lhe permitiu a transformação das práticas e o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais que possibilitaram a construção de saberes intrínsecos à identidade profissional assumida.

Palavras-chave: Educação de Infância; Prática Educativa Participativa; Socioconstrutivismo; Reflexão; Identidade profissional.

ABSTRACT

The present report is the final step to achieve the title of Master in Pre-School Education, and its purpose is to show the academic path of the master student and her evolution in a professional and personal level, during the internships in nursery and preschool education. First of all, is important to say that the knowledge obtained is not static and will be improved throughout the lifetime. The acquisition and development of skills throughout the academic path reflects a sustained and contextualised educational action, under a constructivist and socioconstructivist point of view, translating in a professional and personal growth that favours equity values and assumes teaching and caring as one. The adoption of a critical-reflective, sustained by the action research process, allowed the development of coherent participatory pedagogical practices. In this context, the children had an active role in the teaching and learning process as well as in the (valorização) of its differences, specificities and difficulties allowing favorable conditions to acquire holistic competencies and balanced overall growth.

Keywords: Kindergarten Education; Participatory Educational Practice; Socioconstructivism; Reflection; Professional identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- 1. ^a momento de exploração do triângulo	46
Figura 2- C. a explorar a textura do interior da manga	50
Figura 3- Exploração das diferentes perspectivas da cor: causa e efeito	51
Figura 4- Nível elevado de bem-estar na exploração sensorial do slime	52
Figura 5- "olha o meu vulcão P.! Os vulcões verdadeiros são assim, sabias?" (CL.)	61
Figura 6- Teia concetual do projeto "O que é a Natureza?"	64
Figura 7- Recurso por parte do grupo ao painel do orelhudo para auxiliar na descodificação dos instrumentos ouvidos	73
Figura 8- Nível elevado de bem-estar nos momentos de transição com recurso ao livros	77

LISTA DE APÊNDICES

A: Registos Fotográficos dos Contextos Educativos

A1 – Contexto Educativo de Creche

A1.1 – Sala de atividades

A1.2 – Espaço Exterior

A2 – Contexto Educativo de Educação Pré-Escolar

A2.1 – Espaço Exterior

B: Registos Fotográficos das Atividades Desenvolvidas

B1 – Contexto Educativo de Creche

B1.1 – Influência de Pikler em contexto de Creche na Ação Educativa

B1.1.1 – Exploração do Triângulo de Pikler

B1.1.2 – Atividades de Atenção Pessoal

B1.2 – Atividades sensoriais

B1.2.1 – ‘Semana das Frutas’

B1.2.2 – Pintura livre em luz negra

B1.2.3 – *Slime* de chia

B1.2.4 – Exploração sensorial com luvas de gelo

B1.2.5 – Tintas ‘comestíveis’

B1.3 – Melhoria dos momentos de transição com recurso aos livros

B2 – Contexto Educativo de Educação Pré-Escolar

B2.1 – Projeto: “O que é a Natureza?”

B2.2 – “O Orelhudo”

B2.3 – Área da biblioteca

C: Narrativas Reflexivas Individuais

C1 – Narrativas Reflexivas Individuais em Creche

C1.1 – 1.^a Narrativa

C1.2 – 2.^a Narrativa

C1.3 – 3.^a Narrativa

C2 – Narrativas Reflexivas Individuais em Educação Pré-Escolar

C2.1 – 1.^a Narrativa

C2.2 – 2.^a Narrativa

LISTA DE ANEXOS

A: Grelha de Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada

A1 – Grelha de Avaliação em Creche

A2 – Grelha de Avaliação em Educação Pré-Escolar

B: Planificações Semanais

B1 – Planificações Semanais em Creche

B1.1 – Planificação Semanal de 4 a 8 de abril

B1.2 – Planificação Semanal de 18 a 22 de abril

B1.3 – Planificação Semanal de 25 a 29 de abril

B1.4 – Planificação Semanal de 2 a 6 de maio

B1.5 – Planificação Semanal de 9 a 13 de maio

B1.6 – Planificação Semanal de 16 a 20 de maio

B1.7 – Planificação Semanal de 23 a 27 de maio

B1.8 – Planificação Semanal de 30 a 3 de junho

B2 – Planificações Semanais em Educação Pré-Escolar

B2.1 – Planificação Semanal de 31 a 4 de novembro

B2.2 – Planificação Semanal de 7 a 11 de novembro

B2.3 – Planificação Semanal de 14 a 18 de novembro

B2.4 – Planificação Semanal de 21 a 25 de novembro

B2.5 – Planificação Semanal de 28 a 2 de dezembro

B2.6 – Planificação Semanal de 5 a 9 de dezembro

B2.7 – Planificação Semanal de 12 a 16 de dezembro

B2.8 – Planificação Semanal de 3 a 6 de janeiro

B2.9 – Planificação Semanal de 9 a 13 de janeiro

B2.10 – Planificação Semanal de 16 a 20 de janeiro

LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS

CEB – Ciclo de Ensino Básico

DQP – Desenvolvendo Qualidades em Parcerias

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério de Educação

MSSS - Ministério da Solidariedade e da Segurança Social

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PP – Pedagogia Participativa

PT – Pedagogia Transmissiva

RE – Relatório de Estágio

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL.....	3
1.2. CONCEÇÃO DE CRIANÇA.....	5
1.3. PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA.....	7
1.4. INSPIRAÇÕES: AS PROPOSTAS E MODELOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	12
1.4.1. MODELO HIGHSCOPE	13
1.4.2. PEDAGOGIA DE EMMI PIKLER.....	16
1.4.3. ABORDAGEM DE ELINOR GOLDSHMIED	19
1.4.4. PERSPETIVA REGGIO EMILLIA.....	21
1.4.5. PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO.....	22
1.4.6. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	24
1.5. LITERACIA EMERGENTE.....	25
1.5.1. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E O PAPEL DO ADULTO COMO FACILITADORES DA LITERACIA EMERGENTE	27
1.6. IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO EXTERIOR NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	29
CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	31
2.1. CONTEXTO DE CRECHE	31
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	31
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	32
• ORGANIZAÇÃO DO GRUPO.....	32
• ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	33
• ORGANIZAÇÃO DO TEMPO.....	34
2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	35
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	35
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	37
• ORGANIZAÇÃO DO GRUPO.....	37
• ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	38
• ORGANIZAÇÃO DO TEMPO.....	39
2.3. METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	40

CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	44
3.1. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA VALÊNCIA DE CRECHE	44
3.1.1. A INFLUÊNCIA DE PIKLER EM CRECHE NA AÇÃO EDUCATIVA	44
3.1.2. AS ATIVIDADES SENSORIAIS	49
3.2. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	55
3.2.1. PROJETO “O QUE É A NATUREZA?”	55
3.2.2. UTILIZAÇÃO DO INSTRUMENTO AUDIOVISUAL- ORELHUDO	67
3.3. AÇÃO PEDAGÓGICA TRANSVERSAL A AMBAS AS VALÊNCIAS.....	74
3.3.1. LITERACIA EMERGENTE NOS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	74
METARREFLEXÃO.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
DOCUMENTOS LEGAIS	94
SITOGRAFIA	94
APÊNDICES.....	95
ANEXOS	147

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), que incorpora o 2.º ano do plano de estudos do Mestrado de EPE, da Escola Superior de Educação do Porto e representa-se como um requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre e para a habilitação profissional da mestranda enquanto educadora de infância (Decreto-Lei n.º 79/14, 2014).

Como previsto no Decreto-Lei n.º 79/14, de 2014, é objetivo do presente relatório retratar todo o percurso de aprendizagem vivido pela mestranda no âmbito da iniciação à prática profissional, nomeadamente no que concerne aos processos de observação, de colaboração e supervisão em contextos educativos, em que foram garantidas experiências de planificação, de ensino e avaliação, consubstanciando-se no regime jurídico da habilitação profissional para a docência em Educação de Infância (EI), estabelecido neste mesmo Decreto-Lei.

É ainda explícito no Decreto-Lei n.º 63/16, de 2016 a existência de objetivos genéricos necessários atingir neste ciclo de formação. Assim, a obtenção de grau de mestre apenas é conferida aos que demonstrarem determinadas competências, tais como: a posse de conhecimentos e capacidade de compreensão, sustentadas nos conhecimentos obtidos na licenciatura e, posteriormente, desenvolvidos e aprofundados; a capacidade para integrar esses conhecimentos com vista a solucionar questões complexas, incluindo reflexões contextualizadas, uma vez que as implicações e responsabilidades éticas e sociais resultam dessas soluções; a capacidade de comunicar as suas conclusões, conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, de forma clara e sem ambiguidades; e a posse de competências que lhe permita uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado. Foi possível à mestranda, ao longo dos cinco anos de formação, auferir das referidas competências, tendo por base a aquisição e desenvolvimento de competências investigativas sobre as dimensões pedagógicas. Através de um constante e sistemático exercício reflexivo para, na e sobre a ação (Schön, 1993) e com a coconstrução e partilha de saberes através das práticas, a educadora estagiária conseguiu atingir um crescente nível de autonomia.

Com os referentes nacionais contextualizados, importa mencionar um referente supranacional. Uma vez que a mestranda se está a qualificar ao nível do mestrado, e essa qualificação (dos profissionais) é um dos elementos basilares definidores da qualidade em termos das políticas transeuropeias, considera-se fundamental a referência à proposta de Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância. Esta proposta centra-se

em aspetos transversais e engloba princípios gerais de ação (quanto aos profissionais p.ex.), constituindo-se como um convite aos Estados Membros para reforçarem a qualidade da EI (D'Orey, 2018).

Dado a educação de infância ser uma cultura muito própria, muito idiossincrática e com saberes específicos, a formação dos seus profissionais pauta-se por os orientar relativamente à sua ação junto das crianças, das famílias, de outros profissionais (colaboração intersistémicas) e das comunidades. Uma vez que se trata de uma fase muito particular e complexa, a formação deve ser baseada numa sensibilidade muito forte adaptada a esta profissionalidade específica.

Face ao exposto, este relatório tem como principal finalidade expor, analisar e refletir o trabalho formativo desenvolvido pela mestranda ao longo do seu percurso, que contou com conquistas, desafios e dificuldades, culminando, deste modo, em aprendizagens significativas. Assim, no que concerne à estrutura do documento, salienta-se a divisão em três capítulos principais. O primeiro diz respeito ao enquadramento teórico e legal, em que a mestranda expõe os conceitos e conhecimentos teóricos que sustentaram e nortearam toda a sua ação educativa, incluindo referentes das diferentes UC e a pesquisa autónoma realizada sobre assuntos emergentes. No segundo capítulo, numa primeira instância, contempla-se a caracterização dos contextos de estágio bem como a caracterização do ambiente educativo: organização do grupo, do espaço e do tempo (Silva et al., 2016); por fim, apresenta-se a Metodologia de IA como uma metodologia crítica e reflexiva essencial para o desenvolvimento de competências de uma investigação praxeológica, o que permitiu sucessivas transformações na ação educativa da mestranda, o que marcou o seu crescimento pessoal e profissional. Finalmente, o terceiro capítulo compreende um carácter descritivo, interpretativo, analítico e reflexivo de algumas experiências pedagógicas desenvolvidas, articulando-as com os devidos pressupostos teóricos e legais, de forma a valorizar práticas contextualizadas e significativas, capazes de contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças.

Dado o carácter reflexivo implícito a toda intervenção em contexto educativo, e consequentemente à docência, este RE não poderia terminar sem uma metarreflexão em que é realizada uma análise pessoal e reflexiva de todo o percurso da PES, evidenciando os contributos que esta teve no percurso formativo, em prol da edificação de alicerces determinantes para o desempenho da futura profissão de docente.

Por último, surgem as referências bibliográficas, que nortearam e sustentaram as decisões pedagógicas da mestranda tanto ao longo do seu RE, como do seu percurso académico, e os apêndices e anexos que auxiliam a compreensão do leitor acerca do que é afirmado ao longo dos vários momentos do presente relatório.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A apreensão holística da complexa realidade educativa exige uma articulação coerente entre a teoria e a prática”
(Mesquita-Pires, 2007, p. 95)

A elaboração do presente capítulo - enquadramento teórico e legal - emerge da importância de sustentar as opções educativas desenvolvidas nas diferentes valências, ao longo das práticas. Urge, nesse sentido, a necessidade de articular a componente teórica, mobilizando documentos legais e teóricos, para a prática, sendo esta articulação crucial para melhorar a qualidade da ação da estagiária e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Assim sendo, este capítulo começa por enquadrar a educação de infância em Portugal no que concerne ao nível legal e, seguidamente, será abordada a conceção da criança segundo as diferentes perspetivas pedagógicas. Quanto ao terceiro subcapítulo, será apresentado o papel do educador e de seguida a sua ação com base em metodologias e modelos pedagógicos. Por fim, no penúltimo subcapítulo abordar-se-á a literacia emergente e como o papel do educador e a organização do espaço influenciam a mesma, e no último subcapítulo a mestranda realçará a importância do espaço exterior na rotina das crianças e o benefício que o mesmo oferece. A relevância da inclusão destes dois últimos subcapítulos mencionados, prende-se por fundamentarem duas das ações que serão descritas e analisadas no último capítulo (3.3.1 e 3.2.1).

1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Um dos principais direitos das crianças é, como indica a UNICEF (2004), o direito à educação que deve formar e “preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre” (p.21), devendo ser potenciadora da criação de uma identidade e valores na criança. Dessa forma, também em Portugal e segundo a Lei n. º46/1986, cada criança “tem o direito e dever da educação” garantindo uma “justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar” (Decreto-Lei n. º49/05, 2005).

No entanto, fazendo referência à visão sócio-histórica do nosso país, conclui-se que a Educação de Infância nem sempre teve relevância para a sociedade e o panorama atual é resultado de um contínuo processo evolutivo (Decreto-Lei n. º147/97, 1997). Como descrito por Cardona (1997), apenas a partir do golpe de estado de 1974, a educação de infância sofreu verdadeiras mutações e evoluiu através dos apoios do estado e de entidades privadas¹, não havendo, no entanto, quaisquer documentos orientadores para atuar a este nível. Esta gradual

¹A par das instituições de EPE da rede pública, existe uma rede privada de instituições que compreende estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, nomeadamente Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e outras instituições sem fins lucrativos (Lei n. º5/97, 1997)

valorização da educação de infância teve como objetivo promover o sucesso das crianças em estabelecimentos de educação em Portugal (Zabalza, 1998).

A educação de infância contempla duas valências: a Educação Pré-Escolar (EPE) e a Creche. A EPE é definida pela lei-quadro da EPE como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” que em estreita cooperação com a família promoverá o crescimento equilibrado da criança (Lei n.º 5/97, 1997). No entanto, segundo a mesma lei supramencionada (n.º 5/97, 1997) a EPE é ainda considerada como um complemento ao crescimento da criança e assume-se como facultativa. Já no sistema educativo português define-se como resposta educativa para crianças a partir dos três anos até à sua entrada no 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB). Por ser um nível de educação considerado pelo sistema educativo português, dispõe de um normativo regulador, denominado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), caracterizando-se por ser referência comum a todos os educadores de infância portugueses e ao qual os profissionais se devem subordinar (Lei n.º 5/97, 1997).

Já relativamente à Creche, como consta na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) Português, o sistema educativo apenas “(...) compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar” (Lei n.º 46/86, 1986), não contemplando, assim, uma educação formal para a faixa etária dos zero aos três anos. Tendo isto em conta, a creche, mesmo sendo entendida como um contexto formal de educação, encontra-se sob a tutela do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (MSSS). Por essa razão, o documento das orientações curriculares da creche denominado Manual de Processos-Chave Creche foi criado pelo MSSS (Portaria n.º 262/11, 2011) e encontra-se, atualmente, completamente obsoleto, tanto a nível de objetivos pedagógicos como modelos de registos que por si só subentendem práticas pedagógicas com as quais a mestranda não se identifica. Atualmente, já se começou a ponderar a criação de um documento oficial com orientações pedagógicas para creche. Esta decisão, para além de importantíssima, será fundamental para a creche passar a ser identificada como uma instituição da rede nacional sob a responsabilidade do Ministério da Educação (ME).

Tal como várias vezes debatido nos seminários, a pouca valorização da creche provavelmente deve-se, a uma questão social retrógrada, uma vez que existe ainda a ideia de que a criança deve receber uma educação fundamentalmente maternal no espaço privado do seu lar, nos primeiros anos de vida. Ideia essa é corroborada por Alarcão (2009), uma vez que afirma que a desvalorização e a falta de apoio por parte do Estado, está diretamente relacionada ao sistema educativo português atribuir exclusivamente à família a responsabilidade de educar a criança nos seus três primeiros anos de vida. No entanto, com as várias investigações realizadas

no âmbito das neurociências conclui-se que a “qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida” se revelam capitais nos aspetos da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças (Araújo, 2013, p.10), pois estas encontram-se “biologicamente predispostas para a aprendizagem” (Shore, citado por Post & Hohmann, 2011, p.26).

1.2. CONCEÇÃO DE CRIANÇA

Tal como referido nas Políticas Transeuropeias, como proposta de princípios fundamentais de um quadro de Qualidade para a Educação de Infância, cada criança é singular, um ser aprendente competente e ativo cujo seu potencial deve ser apoiado e estimulado, e como tal a *voz da criança* deve e tem de “ser valorizada” (D’Orey, 2018, p.8)

Como descrito nas OCEPE, é capital reconhecer a “capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem” e isto é aceitá-la como “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p.9). Desta forma, a criança não pode continuar a ser considerada um sujeito passivo no processo de aprendizagem, mas sim um ser que é ativo com opiniões e valores próprios, tendo este, o papel ativo, sido conferido à criança nos direitos de cidadania, outorgados pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Garantir o exercício destes direitos à criança permite o desenvolvimento da sua personalidade, dos seus dons e das suas aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades (UNICEF, 2019). Pois, quando a criança é acolhida e respeitada na sua essência é promovido “um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva et al., 2016, p.9).

De acordo com o supramencionado, é perceptível o antagonismo patente entre a Pedagogia Transmissiva (PT) e a Pedagogia Participativa (PP), na medida em que a mestranda recusa o primeiro paradigma (PT) e alicerça a sua prática no segundo paradigma (PP).

A PT é facilmente associada à ideia de transmissividade, na qual a criança detém um papel completamente passivo e a sua imagem é a de *tábula rasa*² em que é limitada a um espaço reduzido, imobilizada dos seus movimentos, silenciada das suas falas e impedida de pensar, reduzindo, desta forma, a sua criatividade e as suas possibilidades de expressão (Moraes, 1998).

Este paradigma orienta a ação educativa “mais para a obediência que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação” apresentando-se, assim, no lado oposto a todos os níveis de desenvolvimento, bem como de melhorar o funcionamento dos valores e crenças pelos quais a ação da mestranda se baseia, sendo que esta refuta qualquer pedagogia que promova que as crianças sejam “impossibilitadas de experimentar novos voos e de conquistar novos espaços” (Moraes, 1998, p. 50).

2- Expressão latina que significa tabua raspada e tem o sentido de “folha de papel em branco” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2018, p. 8)

Contrariamente, uma prática educativa assente nos paradigmas construtivistas e socioconstrutivistas que, por sua vez, pressupõem uma PP, determina que é o envolvimento da criança que influencia a construção do seu conhecimento, de forma contínua e interativa, sendo que este conhecimento, tal como afirma Becker (1993), se constrói através da ação desempenhada pela criança, ou seja, “antes [de ocorrer uma determinada] ação, não [existe] (...) consciência e, muito menos, [o desenvolvimento do] pensamento” (p.88). Com a utilização destas pedagogias potencializa-se o desenvolvimento de pessoas responsáveis e cidadãos cívicos, capazes de ser autónomos e tomar iniciativa (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2018). Tendo em conta o supramencionado, torna-se relevante analisar as teorias construtivistas e socioconstrutivistas, nomeadamente as de Piaget e Vygotsky, uma vez que estas procuram dar resposta às exigências “de um mundo efémero e em permanente mudança” (Ribeiro & Felizardo, 2017, p. 4).

O Construtivismo de Piaget preconiza o desenvolvimento cognitivo das crianças como um processo ativo, no qual a assimilação advém de novas experiências e a criança procura “acomodar as suas estruturas cognitivas a essas experiências” (Shaffer, 2005, p. 221), organizando o seu conhecimento prévio em novos esquemas cada vez mais complexos. Deste modo, na Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, Piaget distingue quatro estágios do desenvolvimento intelectual das crianças: o estágio Sensório-Motor, o Pré-Operatório, o Operatório Concreto e o Operatório Formal, pelos quais as crianças progridem consoante estes níveis, ao seu próprio ritmo de desenvolvimento, sendo que este é determinado pelas suas experiências e a sua própria capacidade de maturação (Spodek & Saracho, 1998). Ao longo da PES, a mestranda teve a possibilidade, numa primeira fase em contexto de Creche, de contactar com crianças do estágio Sensório-Motor. Esta fase caracteriza-se pelas crianças desenvolverem esquemas baseados em movimentos corporais e informações sensoriais, informações sensoriais essas tão necessárias ao seu desenvolvimento, sendo, por isso, a assimilação e a acomodação os principais processos de aprendizagem (Spodek & Saracho, 1998). Numa segunda fase, já em contexto de EPE, o contacto existiu com crianças em estágio Pré-Operatório, que ocorre entre os 2 e os 7 anos de idade, em que a criança começa a adquirir capacidades para representar mentalmente objetos ou acontecimentos e, conseqüentemente, a adquirir a linguagem, dando-se a partir deste momento, o desenvolvimento do pensamento simbólico (Ferracioli, 1999).

Em suma, os aspetos anteriormente mencionados espelham a conceção de criança defendida pela mestranda e constituem-se imprescindíveis ao seu desenvolvimento holístico.

1.3. PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

“O universo da criança abre-se aos nossos olhos quando as olhamos e as escutamos com sensibilidade” (Suzy Bila, 2016)

A criança caracteriza-se por ser um ser ativo, competente, capaz e possuir voz própria. Por isso, para não ser negligenciada relativamente ao seu bem-estar integral, é fundamental ser escutada, compreendida e apoiada pelo seu educador. Assim, e seguindo esta linha de pensamento, é muito importante e complexo o papel do educador, pois deve estar à altura das crianças e do seu mundo, ensinar e aprender, partilhar interesses e desenvolver, em conjunto, valores e aprendizagens.

O processo de formação inicial de um educador de infância tem um papel fundamental na construção de uma identidade pessoal no sentido em que a pedagogia é uma “triangulação constantemente renovada, de crenças, teorias e princípios éticos” (Formosinho, 2013, p.16), e este conjunto influencia, inevitavelmente, a ação em contexto, assumindo desta forma um caráter primordial na formação do educador de infância (Decreto-Lei 240/01, 2001). Já Dubar (1997), citado por Marta & Lopes (2012) definem esta construção de uma identidade “como uma dupla transação que convoca, simultaneamente, uma transação interna e outra externa” (p. 32), em que a interna (subjéctiva ou biográfica) advém da necessidade do educador proteger as suas identidades herdadas (até então concebidas) e do desejo de construir novas identidades no futuro. Já a externa (objectiva ou relacional) estabelece-se entre o indivíduo e o ambiente, as instituições ou outros com os quais entra em interacção (Marta & Lopes, 2012). Desta forma, considera-se que a identidade profissional se constrói a partir de um processo de adaptação do educador de infância em conformidade com as identidades presentes no contexto educativo ou da adaptação desse mesmo contexto pelas identidades das pessoas que no mesmo atuam, permitindo desta forma, a formação dos agentes educativos e a transformação do contexto.

O perfil específico do desempenho profissional do educador de infância apresenta-se definido no Decreto-Lei n.º 241/2001 onde é reconhecido que o educador desenvolve funções educativas com crianças dos 3 aos 6 anos de idade, assim como “no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (Bertram & Pascal, 2009, p.42).

Tal como refere Silva et al. (2016), para a formação da criança enquanto indivíduo do ponto de vista pessoal e social, é imprescindível desenvolver a personalidade desta, potenciando a sua autonomia e responsabilidade assim como valores físicos, sociais, culturais, cognitivos e emocionais. Desta forma, a mestranda considera significativo mencionar as quatro dimensões comuns à profissão docente explícitos no Decreto-Lei n.º 240/2001, visto que se correlacionam com os objetivos de desenvolvimento e crescimento das crianças.

A primeira - a dimensão profissional, social e ética - evidencia o docente de educação como promotor de aprendizagens curriculares, sendo que esta promoção será em “função das ações concretas da (...) prática, social e eticamente situada.” (Decreto-Lei n.º 240/01, 2001). Já a segunda dimensão, a que diz respeito ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pressupõe-se que o profissional seja promotor de aprendizagens contextualizadas, na medida em que articula o aprender a fazer com a relação pedagógica previamente estabelecida com as crianças, em que mobilizando os conhecimentos teóricos previamente adquiridos, é permitido dar resposta às necessidades das crianças e saber como agir nos diversos contextos. Relativamente à terceira dimensão: a participação na escola e de relação com a comunidade, a prática docente surge “de uma forma integrada” (Decreto-Lei n.º 240/01, 2001) com as dimensões da instituição representada e com a comunidade envolvente. Por fim, a quarta dimensão incide no desenvolvimento profissional ao longo da vida, ou seja, pretende-se que o docente deva, de forma contínua, incorporar a sua formação com a reflexão individual e conjunta sobre as práticas educativas (Decreto-Lei n.º 240/01, 2001).

Importa ainda salientar que para que seja possível abranger todas as aprendizagens fundamentais referidas anteriormente, Silva et al. (2016) defende que é necessário que o docente adote uma prática educativa “organizada, interpretada e refletida” (Silva et al, 2016, p.13), com princípios progressistas capazes de potenciar o desenvolvimento integral de todas as crianças do grupo, algo que não seria possível perante uma prática transmissiva.

O pressuposto em que se baseia o Socioconstrutivismo de Vygotsky prende-se com “o meio é a mensagem” (Ivic, 2010, p. 31), ou seja, o meio é considerado a instituição educativa, revelando-se essencial na educação por ser onde tudo acontece e, por isso, a criança ser altamente influenciada por esse mesmo meio, uma vez que é aí que as crianças são expostas a uma estruturação do tempo, do espaço e a um sistema de relações sociais (Ivic, 2010). Nesta linha de pensamento, este filósofo concebe os indivíduos como produto dessas relações que estabelecem com os outros, associando a idade mental das crianças às suas competências (Vygotsky, 1980). Como tal, segundo Shaffer (2005) para a assimilação e a acomodação de novas experiências e conhecimentos de forma a promover o crescimento cognitivo da criança é imprescindível a atuação valiosa e correta do profissional de infância na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), preconizada por Vygotsky. Neste sentido, a aprendizagem é norteada de forma eficaz quando é compreendido pelo educador quais “as tarefas que as crianças estão quase capazes de conseguir realizar por elas próprias” (Papalia et al., 2007, p.339). A ZDP é a diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, entre o desempenho da criança por si mesma e o desempenho que consegue alcançar quando trabalha

de forma colaborativa com o adulto ou com crianças que se encontram mais desenvolvidas, sendo que é neste cruzamento que se inicia o crescimento cognitivo (Vygotsky, 1980).

Nesse sentido, a orientação do adulto deve ser ajustada às capacidades que a criança revela, mas concomitantemente de forma a desafiar o pensamento da mesma, criando um conflito cognitivo, indo ao encontro do princípio do *scaffolding*, apregoado por Brunner – a colocação de ‘andaimos’ – que se caracteriza por ser uma estrutura temporária que acompanha o desenvolvimento da criança e auxilia a mediação a adotar por parte do educador, para que este possa ajudá-la a desenvolver a sua aprendizagem para que atinja níveis mais elevados de desenvolvimento (Shaffer, 2005; Folque, 2014). No entanto, e tal como já evidenciado, acresce ao papel do educador de infância promover a interação criança-criança, sendo esta crucial para o desenvolvimento das mesmas, uma vez que permite amplificar a ZDP, tendo em conta que em diversos momentos de jogo as crianças “divergem, adicionam, negam, questionam e interferem mutuamente nos modos de realizar a atividade” (Pimentel, 2007, p.241). Deste tipo de interação, surgem as relações de poder e a linguagem próxima nas crianças, uma vez que atuam na ZDP (Vygotsky) não só da criança que beneficia do apoio, mas também na criança que auxilia este processo. Esta tem de explicar o seu raciocínio, sendo possível um confronto de hipóteses e uma troca de papéis entre as mesmas (Pimentel, 2007). Adicionalmente, a mestranda revela que no âmbito de toda a PES procurou auxiliar as crianças através de interações significativas, proporcionando-lhes o devido apoio aliado ao trabalho em pequenos grupos, com o objetivo de atingirem níveis de desenvolvimento não passíveis de alcançar individualmente, conforme se refletirá no capítulo III.

Tal como já referido, a família e a instituição em que a criança está inserida são dois contextos sociais que contribuem para a sua educação, sendo essencial haver uma boa relação de cooperação entre ambos (Silva et al, 2011). Aos encarregados de educação com funções parentais pede-se que acompanhem e participem de forma integral no desenvolvimento dos filhos e, nesse sentido, o educador de infância tem um papel fundamental, pois, deverá promover e garantir relações de qualidade com o meio familiar e social da criança. Para isso, deverá demonstrar capacidade de envolver os pais nas atividades que se realizam ao longo do ano, bem como estabelecer uma comunicação aberta com estes sobre as mais recentes explorações dos seus educandos. É imprescindível a aproximação do educador à família, uma vez que “cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos” (Post & Hohmann, 2011, p. 299).

A sala de atividades, para além de um espaço programado para a aprendizagem mútua, acaba por ser o lugar onde tanto as crianças do grupo como a equipa pedagógica passam grande

parte do seu dia, sendo por isso fundamental ser um lugar de “bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11) e esteja organizado conforme as necessidades do grupo. Deste modo, é imprescindível que haja uma constante adequação dos materiais e que o educador “defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças e do projeto curricular de grupo” (Silva et al, 1997, p.26). Desta forma, cabe ao educador fazer observações sistemáticas e reflexões sobre a organização e o funcionamento da sua sala para perceber, p. ex., se existem algumas áreas com pouca adesão e, depois, proceder a alterações consoante as necessidades observadas, sejam elas, por exemplo, por falta de materiais novos ou devido a uma estética menos apelativa. Assim sendo, e tendo em conta o Decreto-Lei 241/2001, pode afirmar-se que o educador deve ser um facilitador e potenciador de aprendizagens contextualizadas, no sentido em que: organiza o espaço e os materiais conforme as experiências educativas que pretende ver desenvolvidas, disponibiliza materiais diversificados e estimuladores, gere a organização do tempo, de modo flexível tendo por base os ritmos individuais de cada interveniente, “proporcionando [desta forma] a apreensão de referências temporais pelas crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p.42), mobiliza recursos didáticos possibilitadores da descoberta de novas potencialidades, culminando, desta forma, na criação de condições favoráveis a um desenvolvimento íntegro e pleno das crianças (idem).

A motivação para a aprendizagem é sustentada pelo “interesse intrínseco na tarefa e pela motivação intrínseca de cada criança” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2018, p.18) de forma individualizada, assim, cabe ao educador atuar de forma diferenciadora, respeitando a singularidade de cada criança. Surge, neste sentido a diferenciação pedagógica desempenhada por parte do educador aquando do momento de planificação da ação, em que através do processo de observação constante da criança, são recolhidas informações que possibilitam tanto a sua caracterização como o ponto de situação da sua evolução, o que permite ao educador ver esclarecido o ponto de incidência da sua ação levando à ampliação dos interesses da criança e ao desenvolvimento das suas potencialidades (Silva et al, 2016). Como sujeitos ativos, as crianças possuem características completamente distintas umas das outras o que se traduz em grupos com diferentes necessidades. Nesse sentido, é papel do educador dinamizar atividades diversificadas, uma vez que cada criança reage de forma diferenciada a cada situação, mediante as suas conceções e níveis de compreensão (Hohmann & Weikart, 2011).

Em Portugal têm-se realçado, como tendo um papel central na mediação pedagógica, os estilos de interação dos docentes (Oliveira-Formosinho, 2004). Isto é, a qualidade das interações entre o educador e a criança são “um fator crítico na eficácia das experiências de aprendizagem” (Bertram & Pascal, 2009, p.137). Carl Rogers (1983) apercebeu-se da existência de alguns

comportamentos por parte dos educadores que facilitavam a aprendizagem, nomeadamente: a sinceridade e a autenticidade; a aceitação, valorização e confiança da criança enquanto pessoa com valor próprio; e a compreensão empática. Estes comportamentos tiveram influência, mais tarde, através de Bertram & Pascal (2009), na conceção da Escala de Empenhamento do Adulto. Esta Escala está dividida em três subescalas, mobilizando o foco para três categorias de ação do adulto: sensibilidade (em que se deseja que o educador preste atenção ao bem estar emocional e sentimentos da criança, tendo em atenção indicadores como a sinceridade, empatia e genuinidade, estimulação e autonomia); estimulação (que diz respeito ao modo como o educador estimula a criança de acordo com as ações precedentes: forma de facultar informações; proposta da atividade; apoio no desenrolar da atividade com intuito da estimulação da ação, do raciocínio ou comunicação); e autonomia (engloba os comportamentos do educador, relacionados com o grau de liberdade dado às crianças, tendo em consideração que esta possa experimentar, escolher, dar opiniões ou exprimir ideias) (Bertram & Pascal, 2009).

O educador de infância deve ainda ter como referência o nível de envolvimento das crianças, aquando das ações que estão a desenvolver. Tal como refere Vygotsky (1980) o envolvimento não acontece aquando de atividades demasiado fáceis ou demasiado difíceis, mas sim quando a criança utiliza o limite das suas capacidades, ou seja, na ZDP. Concebida por Laevers (1994), a Escala de Envolvimento da Criança subdivide-se em sete indicadores, a saber: a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão fácil e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, os comentários verbais e a satisfação.

Nesta linha de ideias, a análise e avaliação do estilo de interação educativa e do nível de envolvimento nas ações das crianças, através de vídeos durante os seminários da PES, consubstanciou-se num instrumento de observação particularmente útil e imprescindível na formação inicial da mestrandia assim como em perspetiva de futuro. Desta forma, com as diferentes Escalas de observação assimiladas, através da utilização das mesmas como forma de monitorização e autorregulação da sua ação, a mestrandia toma consciência dos níveis que pretende alcançar individualmente e desenvolve uma atitude reflexiva consistente e constante.

Deste modo, torna-se fundamental o processo de reflexão por parte do profissional, em que está implícita a avaliação de toda a sua ação. Este processo de reflexão permite verificar se os objetivos foram alcançados, por exemplo, qual terá sido o envolvimento das crianças na realização da experiência pedagógica proposta e quais as aprendizagens que se esperavam alcançar e, se assim aconteceu (Silva et al, 2016). Isto para posteriormente perceber o que possa ter levado ao comprometimento das expectativas e arranjar soluções para melhorar. A criação deste vínculo reflexivo permite ao educador entrar num processo de aprendizagem contínuo que

representa uma característica determinante da prática profissional (Schön, 1993). A ideia acima mencionada apresenta-se mais elaborada no subcapítulo 2.3 onde se apresentam os três tipos de reflexão (Schön, 1993) e as suas especificidades.

Por fim, é de salientar que o educador de infância nas suas práticas, para além de adotar orientações de cariz político-educativo e orientações nacionais, como as OCEPE e as brochuras da Direção Geral de Educação (Decreto-Lei n.º 147/97, 1997), deve ponderar a utilização de modelos pedagógicos, uma vez que são harmonizáveis com as referidas orientações. Tal como refere Formosinho (2013), as orientações nacionais são apenas uma compilação de aprendizagens mínimas, sendo que o educador de infância tem a liberdade de adotar os modelos curriculares que se enquadrem ao nível das suas crenças e valores. Os modelos pedagógicos assumem uma enorme relevância na construção da qualidade educativa das instituições (Folque, 2014), uma vez que são um instrumento crucial para “superar o muro curricular que circunda a pedagogia burocrática” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Formosinho, 2013, p.21).

De forma a concluir estes dois subcapítulos (1.2 e 1.3), destaca-se a importância da reflexão sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da prática docente, nomeadamente a imagem da criança e o papel do profissional. Esta reflexão permite atribuir sentido à sua ação, “ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al, 2016, p.13), o que por sua vez caracteriza a sua intervenção profissional (Silva et al, 2016).

1.4. INSPIRAÇÕES: AS PROPOSTAS E MODELOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

O educador de infância, no decurso da sua ação educativa, deve considerar os conhecimentos que vão sendo construídos, quer pelo grupo de crianças, quer por si próprio, introduzindo a articulação necessária entre a prática e a teoria. Durante a sua prática quotidiana a mestranda baseou-se na PP, uma vez que se “centra nos atores que co-constroem o conhecimento [e participam] nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009, p. 5). Desta forma, os modelos pedagógicos que, de seguida, serão apresentados são perspetivas integradas pela PP, uma vez que fazem rutura com o paradigma tradicional da PT (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, com a utilização deste tipo de perspetivas, é facilitada, pelo adulto, uma sucessão diversificada de experiências em que a criança se assume como ser participante ativo na construção do seu conhecimento, de uma forma sistemática. Tendo em conta os benefícios da utilização das mais variadas pedagogias, a mestranda ao longo da PES adotou determinadas características dos diferentes modelos e de metodologias com que mais se identificou, mobilizando-as para os diferentes contextos onde

esteve inserida. Tendo em conta a diversidade de propostas dos modelos pedagógicos, a mestranda considera que a junção de vários aspetos de cada modelo contribui para uma prática “diversificada e de qualidade” (Serra, 2004), e, como tal, de seguida, serão explanados os princípios de cada metodologia considerados mais relevantes pela mestranda e utilizados como base para a sua prática.

1.4.1. MODELO HIGHSCOPE

No que concerne ao modelo HighScope, a mestranda baseou-se nos princípios orientadores do referido modelo, nomeadamente: aprendizagem participativa e ativa, resolução de problemas, organização do contexto de aprendizagem e os tempos de transição suave, tanto na valência de Creche (Post & Hohmann, 2011) como na de EPE (Hohmann & Weikart, 2011 e Epstein & Hohmann, 2019)

Neste modelo, o processo de aprendizagem é visto como uma interação entre as “ações orientadas para os objetivos do aprendiz e as realidades ambientais que afetam essas ações” (Epstein & Hohmann, 2019, p.16). Perante o reconhecimento relativo à visão de aprendizagem, enquanto processo de mudança no desenvolvimento, este modelo adotou o termo ‘aprendizagem participativa através da ação’, isto é, através das experiências vividas e sentidas, as crianças constroem conhecimentos de forma a dar sentido ao seu mundo (Epstein & Hohmann, 2019).

Assim, é nesta aprendizagem desenvolvida através da ação, que as crianças se envolvem em experiências-chave, que constituem “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Estas experiências-chave foram propostas por HighScope e constituem-se como um documento que prevalece em Portugal, em grande parte das instituições, para a avaliação, assim como se constituíram fundamentais para basear toda a atuação da mestranda, no que concerne à observação, ação e reflexão em contexto de creche. Desta forma, estas linhas orientadoras permitem aos profissionais, através da observação de bebés e crianças pequenas, criar um retrato fidedigno “do conhecimento e das competências que emergem das ações” (Post & Hohmann, 2011, p. 36), tendo em conta: o “Sentido de Si Próprio” – em que a criança toma consciência de si, distinguindo o “eu” dos outros, expressa as suas iniciativas e toma as suas próprias decisões; as “Relações Sociais” – que permitem que a criança estabeleça relações com os pares, com os adultos e com o educador responsável; a “Representação Criativa” – em que a criança passa pela exploração criativa dos materiais bem como brincar ao “faz de conta”; o “Movimento” – que se prende com as capacidades que cada criança tem para se movimentar,

para movimentar o seu corpo e para movimentar os objetos que a rodeiam; a “Música” – que se relaciona com a capacidades que as crianças desenvolvem ouvindo e respondendo a músicas, assim como explorar e imitar sons; a “Comunicação e Linguagem” – que permite que o educador observe o desenvolvimento das crianças ao nível da comunicação verbal e não-verbal, da participação em diálogos e da forma como exploram os livros e apreciam histórias; o “Explorar Objetos” – este relaciona-se com o modo como cada criança explora os objetos através das várias partes do corpo e como descobre a permanência dos mesmos; a “Noção Precoce da Quantidade e de Número” - traduz-se no desenvolvimento das capacidades das crianças relativamente a conceitos matemáticos tais como correspondência “um a um”; o “Espaço” – prende-se com a exploração do espaço e dos objetos, assim como a exploração dos conceitos de encher, esvaziar, pôr dentro, pôr fora, desmontar, etc.; e o “Tempo” – que é associado à capacidade que cada criança tem para explorar diversos conceitos de tempo como por exemplo “depressa”, “devagar”, repetição de ações, previsão da ordem de acontecimentos, etc. (Post & Hohmann, 2011).

O modelo HighScope ostenta estratégias de apoio, preza o encorajamento da criança e apresenta uma abordagem de seis passos para a resolução de problemas em situações de conflito. Antes de mais, importa referir que “num clima apoiante” (Epstein & Hohmann, 2019, p.79) os adultos têm consciência que de forma inconsciente os desejos das crianças estão ligados a conflitos, e que, por isso, estes incidentes “são ocorrências naturais” (idem). Como tal, estas situações de conflito são vistas como oportunidades para as crianças desenvolverem competências no âmbito da resolução de problemas interpessoais de forma autónoma (Epstein & Hohmann, 2019).

Passando a descrever a abordagem de seis passos da proposta em questão, a mestranda começa por referir que o primeiro e o segundo passos dizem respeito à abordagem dos conflitos de forma calma e à identificação dos sentimentos da criança, respetivamente, ou seja, os adultos fazem parar comportamentos perigosos do ponto de vista físico e reconhecem as emoções das crianças, para que elas se possam desligar das emoções negativas e ficar disponíveis para identificar e resolver o problema. De seguida, o terceiro e quarto passos correspondem à recolha de informação e ao redefinir do problema, isto é, é importante ouvir os dois lados da disputa, sem tomar partido por nenhum, permitindo que ambas as posições sejam ouvidas e validadas, para que seja reconhecido no educador uma posição neutra. Já no quinto passo destaca-se o pedido, feito às crianças, de ideias para solucionar o problema e a escolha, em conjunto, de uma delas. Por fim, no último passo desta proposta é aconselhado que se continue a dar apoio e que o educador se mantenha perto da criança. Assim, e finalizados estes passos, o conflito deve estar resolvido (Epstein & Hohmann, 2019).

Desta forma, importa mencionar que as crianças ao privarem de forma recorrente, e desde idades precoces, com esta prática, quando se tornam adultos já apresentam muitas das competências interpessoais de que necessitam, bem como o hábito de as pôr em prática. Assim, “têm adquirida a necessária confiança em si para resolver os conflitos” (p.81) refere Epstein & Hohmann (2019), tendo em conta que foi através da prática e do apoio de muitos anos de experiência que essa confiança se revela (Epstein & Hohmann, 2019).

A organização do contexto de aprendizagem defendida por este modelo pedagógico, e que é adotada em diversos JI em Portugal, encontra-se dividida por áreas de interesse, áreas de interesse estas que pretendem “apoiar o constante e comum interesse das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 7), possibilitando-lhes, involuntariamente, brincadeiras diversificadas, nomeadamente a “exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164). Estas áreas devem caracterizar-se por estar devidamente separadas, ser espaçosas e os materiais em cada área serem de fácil acesso por parte das crianças. Quanto à maneira como estão dispostas são concebidas de forma a que a visibilidade e locomoção entre os diferentes espaços sejam facilitados e possam ser alterados consoante os interesses variáveis das crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, importa mencionar que a rotina diária é organizada de forma ‘consciente’ e serve para apoiar a aprendizagem ativa. Um dos princípios propostos por HighScope para facilitar essa mesma rotina diária são os “tempos de transição suave”, que a mestranda considera bastante relevantes e que, apesar de mencionados pelo referido modelo apenas para serem aplicados em creche, a mestranda também os aplicou em contexto de EPE. As transições dizem respeito aos períodos em que as crianças mudam de uma atividade ou experiência para a seguinte (Epstein & Hohmann, 2019), cabendo ao educador o papel de facilitador dessas transições tornando-as mais suaves. Desta forma, são apontadas estratégias nas quais os educadores se poderão basear para planificar estes momentos, consistindo em: transições curtas e previsíveis, dar oportunidade às crianças de fazerem escolhas sobre a atividade seguinte, evitar que estejam paradas à espera do acontecimento sem estarem envolvidas em algo, e/ou respeitar o seu ritmo e começar a atividade seguinte caso já estejam crianças prontas e outras ainda envolvidas na atividade anterior (Post & Hohmann, 2011). Assim, com a adoção desta prática considera-se que a criança é valorizada e as suas necessidades constituem-se indispensáveis para a ação do adulto.

1.4.2. PEDAGOGIA DE EMMI PIKLER

A abordagem Pikler-Lóczy assume um papel preponderante como proposta pedagógica para a primeira infância, dos zero aos três anos. Os pontos considerados mais relevantes da pedagogia, e que serão abordados de seguida, prendem-se com os princípios e valores (atividade autónoma, movimento livre e atividades de atenção pessoal) e a relação adulto-criança.

- PRINCÍPIOS E VALORES

Na perspetiva pikleriana, o bebé é reconhecido como um sujeito participativo e colaborador ativo, e não um objeto manipulado ou dirigido (Falk, 2012). Neste sentido, a criança deixa de ser simplesmente o objeto das atenções e afeto para ser considerada uma “companheira na relação e uma interlocutora no diálogo” (Araújo, 2017, p. 105), influenciando as situações em que se encontra envolvida. O seu direito à escuta e à participação associa-se ao reconhecimento da sua competência para explorar, descobrir, comunicar, criar e construir significados (Formosinho & Araújo, 2013).

1) ATIVIDADE AUTÓNOMA

Relativamente ao conceito de autonomia proposta pela pediatra húngara, está associado à seguinte ideia: se há iniciativa por parte da criança, então, conseqüentemente, os seus esforços interiores estão regulados por ela mesma. Como Tardos (2012) revela, a criança em condições adequadas, ocupa-se de si mesma, dos seus movimentos, do meio que a rodeia. Desta forma, estabelece sentidos pessoais para aquilo que está a acontecer à sua volta e consigo mesma, construindo repertórios para a sua aprendizagem ativa (Martins et al., 2019).

Logo, na perspetiva de Pikler, acredita-se que exista uma relação direta entre as posturas dos bebés e a autonomia, daí a sua extrema preocupação com as condições em que a criança vive. Com isto, crê que a construção autónoma da criança está relacionada com a dimensão de liberdade que lhe é dada. Devido a este fator, nomeado de “movimento livre”, a criança pode desenvolver o gosto pela atividade autónoma (Fochi, 2018).

2) MOVIMENTO LIVRE

Emmi Pikler demonstrou, através dos seus estudos, que a exploração da motricidade pela criança é fundamental na fase inicial do desenvolvimento, uma vez que o desenvolvimento da mobilidade do bebé, se produz através de movimentos originados pela sua própria vontade (atividade autónoma), em articulação com o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo (Weber, 2010).

O desenvolvimento do sentimento de competência (conceito introduzido por Pikler), isto é, da concepção que a própria criança possui como ser competente, vai-se construindo através de três aspetos principais, que se conjugam. Em primeiro lugar, através da mobilidade auto iniciada e das mudanças posturais produzidas pela mesma. Em segundo lugar, pela exploração e interação com os espaços e materiais. Em terceiro e último lugar, pela relação com o adulto, não como um agente que intervém e influencia diretamente a criança, mas sim como um ser ‘responsável’ pela criação de um ambiente favorável e seguro (Godall, 2016).

Neste sentido, a organização dos materiais e dos espaços é fundamental e deve ser feita tendo em conta a criação de um ambiente seguro, onde predomine a liberdade e se produzam “atividades sensoriais, visando desenvolver os cinco sentidos, a coordenação motora, a atenção, a concentração e a criatividade, despertando prazer e aprendizagem” (Ferreira et al., 2021, p. 62). Para mobilizar a sala de atividades são utilizados predominantemente materiais de origem natural, como a madeira, sendo esta a principal estrutura dos equipamentos a serem utilizados para compor o espaço das crianças. O equipamento mais célebre da abordagem é o Triângulo de Pikler devido à importância que este pode ter no âmbito da exploração autónoma e movimento livre, indo, desta forma, ao encontro dos princípios piklerianos (Ferreira et al., 2021).

3) ATIVIDADES DE ATENÇÃO PESSOAL

Este é um dos princípios mais relevantes e com mais influência na pedagogia de Emmi Pikler, pois segundo a mesma a criança é “um ser único, singular, e que por isso precisa de cuidados e atenção” (Fochi, 2018, p. 191). Este princípio diz respeito às atividades relacionadas com a alimentação, descanso e higiene. Com o nascimento do bebé, a relação adulto-criança é estabelecida e a partir daí, Pikler “destaca sobre o cuidado, desde a forma de segurar o bebé até à maneira com que o alimento é dado, chamando atenção para a necessidade dos gestos amorosos e carinhosos, da calma e da paciência com que se cuida e educa o bebé” (Fochi, 2018, p. 191).

Na visão da mestrandia, a expressão mais célebre desta pedagogia diz respeito à *mão da educadora* - “la educadora toca con tacto” (Herrán, 2016, p. 96) - convocando para o valor educativo da forma como a educadora toca no bebé estando implícita “uma fonte importante de experiência” (Tardos, 1992, p.19).

Durante as atividades de atenção pessoal, é passível a criação de uma atmosfera privilegiada “pelo seu carácter de situações íntimas e de cuidados corporais” (Fochi, 2018, p.192) em que implicitamente é construída uma relação de proximidade com o seu educador. O tipo de relação existente entre o educador e a criança influencia diretamente o grau de participação e de envolvimento da criança nas atividades de atenção pessoal (Fochi, 2018).

Ao dar especial atenção às crianças nestes momentos dos cuidados pessoais, a educadora providencia respostas coesas relativas às necessidades individuais e particulares de cada criança, contribuindo para uma relação íntima e profunda entre ambos os intervenientes. De acordo com a perspetiva de Emmi Pikler, estes momentos de relação intensa em que ambas se nutrem afetivamente, contribuem para um ambiente saudável, seguro e estável para o desenvolvimento da criança através da exploração e a autodescoberta (Fochi, 2018).

No decorrer destes momentos, é fundamental o adulto compreender que as suas ações vão contribuir para a formação da consciência que a criança tem sobre o que está a acontecer, promovendo, assim, um sentimento de tranquilidade e segurança, para que, no futuro, a criança consiga executar autonomamente as diferentes atividades de um modo gradual (Fochi, 2018). Para tal, é necessário observar quatro elementos: em primeiro lugar, durante os momentos de atividade e atenção pessoal, o adulto deve antecipar o que vai acontecer para que a criança se sinta segura e tome consciência da situação; em segundo lugar, a importância de um adulto se tornar a referência para um pequeno grupo de crianças, de forma a “criar códigos reconhecíveis pelos meninos e pelas meninas dos momentos que estão por vir” (Fochi, 2018, p. 182); em terceiro lugar, a importância das crianças terem contacto com outras pessoas, para que não criem um vínculo com apenas um adulto, dado que a probabilidade de dependência aumenta.; por fim, respeitar o ritmo de cada criança, em que o objetivo do educador tem de ser o de garantir o bem-estar, a participação e tomada de consciência das crianças acerca do que está a acontecer.

- **RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA**

Na perspetiva de Pikler, “a intimidade e a reciprocidade do adulto com o bebé têm um valor profundo no desenvolvimento integral da criança” (Fochi, 2018, p. 185). Neste sentido, o adulto assume uma figura de relevo para o bebé, por ser responsável pela organização e criação de condições favoráveis para o seu desenvolvimento e dado que a criança necessita da presença significativa, do interesse, do carinho e da segurança transmitidos pelo adulto (Fochi, 2018). E como tal, as relações estabelecidas entre o bebé e o grupo restrito de adultos, devem ter um carácter estável, contínuo, seguro, próximo e afetivo (Falk, 2012).

Como referido nos capítulos anteriores, durante as atividades de atenção pessoal, o educador foca-se nos seus movimentos e nos do bebé, atribuindo-lhe toda a sua atenção e cuidado. De acordo com Fochi (2018), a “delicadeza do gesto e a atenção para as coreografias que se estabelecem com os bebés nos momentos de interação mais próxima, como no caso das trocas de fraldas, constituem aspetos-chave” (p. 183) na interação adulto-bebé.

Através da triangulação entre a manutenção destas relações adulto-criança ricas e de qualidade, com o papel do adulto (enquanto responsável pela organização do tempo e do grupo e pela criação de um *entorno positivo*) e com o respeito pela atividade autónoma da criança, Emmi Pikler defendia que estavam criadas as condições propícias para que esta vivenciasse diversas experiências fundamentais para o seu desenvolvimento (Fochi, 2018).

1.4.3. ABORDAGEM DE ELINOR GOLDSHMIED

Relativamente à abordagem de Elinor Goldshmiel, os aspetos considerados relevantes pela mestranda para sustentar as suas práticas dizem respeito: ao brincar da criança e à utilização de materiais não estruturados que levaram ao brincar heurístico; à importância dada pelo espaço exterior; e ao momento de refeição.

Nesta perspetiva, é reconhecida uma enorme relevância ao brincar da criança, que começa a fazê-lo desde o seu nascimento, inicialmente ao brincar com os dedos dos pais e numa fase posterior com os primeiros *chocalhos* que encontra, como chaves ou outros objetos que produzam som. A coordenação entre olhos, mãos e boca é essencial para o desenvolvimento da criança, no entanto, como qualquer habilidade, “precisa de oportunidades para praticá-la” (Goldschmiel & Jackson, 2006, p. 114) e é através do brincar que surge esta prática. Nesta fase (período de creche), o cérebro das crianças está em constante desenvolvimento, e caracteriza-se por ser neste período que esse desenvolvimento ocorre de forma mais rápida, sendo que surge devido à resposta a “fluxos de informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal” (Goldschmiel & Jackson, 2006, p. 114).

Através do manuseamento de materiais não estruturados, é permitido às crianças descobrir determinadas noções como, por exemplo: o leve, o pesado, o grande, o pequeno, o cheio e o vazio (Meirelles, 2016).

Ao perceber o interesse das crianças pequenas por atividades do quotidiano, tais como mexer em armários e “bisbilhotar” o que se encontra neles, Elinor Goldshmiel & Jackson (2006) tomam consciência que tais comportamentos indicam que se devem ampliar e multiplicar as propostas para o trabalho com crianças, nesse sentido. Desta forma, a autora estruturou uma proposta em que potencializa as ações espontâneas das crianças através da exploração de materiais não estruturados e que estimulam os sentidos referidos acima, essenciais para o seu desenvolvimento. Neste sentido, os materiais não estruturados são utensílios variados que com as intervenções das crianças aumentam as possibilidades de criação, proporcionando condições para que múltiplas combinações sejam feitas, instigando a sua imaginação, autonomia e liberdade. Por outro lado, os brinquedos industrializados que, maioritariamente, possuem um

único objetivo, com respostas previsíveis e reduzidas possibilidades de realização, não permitem às crianças espaço para a criatividade, acabando por fazê-las perder o interesse por esses brinquedos (Goldschmied & Jackson, 2006).

A proposta desenvolvida pela autora diz respeito ao brincar heurístico, que abrange o cesto dos tesouros e o jogo heurístico com objetos. Tal como o nome indica, a palavra “heurístico” tem a sua origem na palavra “eureka” que em latim significa “descoberta”, sendo que esta proposta vai ao encontro disso mesmo, uma vez que permite à criança uma constante descoberta. O brincar heurístico consiste na aprendizagem da criança enquanto brinca ao encaixar objetos de diferentes tamanhos, ao experienciar as diferentes texturas, ao realizar aprendizagens ao nível das cores, das formas, dos tamanhos, entre outros (Goldschmied & Jackson, 2006).

O espaço exterior ganha relevo nesta pedagogia conforme o apresentado na afirmação em que “cuidadosamente planejado [este] pode oferecer inúmeras oportunidades, não só para o brincar e as experiências sociais, mas também para o aprendizado em primeira mão, que nenhum livro pode ensinar, sobre as coisas vivas” (p.195) das autoras Goldschmied & Jackson (2006). Um dos aspetos a “merecer a atenção desta proposta situa-se ao nível da planificação de novos espaços ou melhoria” (Araújo, 2018, p.156) dos já existentes. As visitas ao exterior também são consideradas de “extrema relevância” (Araújo, 2018, p.156) uma vez que estas também possibilitam o “estreitamento de relações” (idem) com a comunidade envolvente. Por fim, é apresentado pelas autoras um leque bastante diversificado de atividades lúdico-educativas que a criança pode desenvolver ao existir um contacto direto com o espaço exterior, nomeadamente: a plantação e cultivo de plantas, a observação de pequenos animais, as experiências sensoriais com plantas, o jogo improvisado com um conjunto de materiais naturais existentes do exterior, o jogo com areia e/ou água ou o jogo simbólico proporcionado com pequenas casas ou tendas (Goldschmied & Jackson, 2006).

Durante os diferentes momentos de refeição, em Portugal, regra geral os educadores não fazem as suas próprias refeições ao mesmo tempo que o grupo de crianças. No entanto, Goldshmier (2006) defende que é fundamental o educador permanecer sentado com as crianças, durante esses momentos, pois à semelhança do nosso dia-a-dia, quando nos convidam para comer em casa de alguém é extremamente incomodativo, quando o anfitrião recorrentemente se levanta e não desfruta da sua própria refeição tranquilamente, juntamente com os convidados. Isto porque, para além de se desejar a sua companhia à mesa, todos ficarão incomodados pelo facto de não ter “preparado tudo de forma apropriada” (Goldshmier & Jackson, 2006, p. 60) e

se sentir uma sensação de agitação gerada pela sua movimentação constante que interferirá na própria digestão de todos os presentes. Assim acontece na creche (Goldshmid & Jackson, 2006).

Apesar de, para poder tornar viável esta perspectiva – o educador fazer a sua refeição ao mesmo tempo que o grupo – ser necessário uma dinâmica complexa para a implementar, com a passagem do tempo, tudo fluiria com naturalidade e acredita-se que seria uma mais-valia para crianças desta faixa etária, bem como ajudaria a diminuir algumas birras e conflitos implícitos a estes momentos de refeição (Goldshmid & Jackson, 2006).

1.4.4. PERSPETIVA REGGIO EMILLIA

Relativamente à perspectiva Reggio Emilia, a mestrandia irá abordar a sua visão perante o espaço educativo, a valorização pela escuta da criança e a participação da família.

Os espaços dos contextos educativos de Reggio Emilia são cuidadosa e detalhadamente pensados e planificados de forma a promover e apoiar as relações entre todos os intervenientes educativos, nomeadamente as crianças, os educadores e os pais, e o ambiente físico onde estes operam e interagem (Lino, 2018). Considera-se a estética uma dimensão estruturante da abordagem pedagógica relativamente à organização dos espaços e dos materiais, uma vez que, segundo Malaguzzi (2001) citado por Lino (2018), as crianças, os educadores e os pais têm direito a vivenciar um ambiente de bem-estar que se dá a partir de um espaço cuidado, agradável e convidativo à interação com os materiais, os objetos e os equipamentos. A dimensão estética é visível “na estrutura arquitetónica dos espaços, nas cores escolhidas para os equipamentos e mobiliários, nos jogos de luz e de sombras que seduzem e convidam a criança a interagir, brincar e fantasiar” (Lino, 2018, p. 99) sendo que a presença da arte se manifesta como um estímulo que sugere novos e diferentes contextos para explorar interpretações não convencionais da realidade (Vecchi, 2010). Este envolvimento da criança com formas de arte diversificadas “promove o desenvolvimento da capacidade de interpretação e representação das ideias e pensamentos, da imaginação e criatividade” (Lino, 2018, p. 100).

Ainda relativo à organização do espaço, esta pedagogia defende, e na qual a mestrandia se sustenta, a colocação dos materiais ao alcance das crianças, promovendo a sua responsabilização no cumprimento das regras de segurança e apoiando a sua exploração de forma autónoma num clima que envolve correr riscos em segurança. A exploração autónoma dos espaços e dos materiais é “condição essencial para o desenvolvimento motor da criança e possibilita a descoberta dos seus interesses e motivações.” (Lino, 2018, p.104).

As paredes dos contextos Reggio Emilia desempenham também um papel preponderante na função pedagógica, uma vez que servem de espaço temporário ou permanente de exposição

da documentação que as crianças e os educadores produzem, no âmbito das experiências e projetos que realizam. O tipo de documentação por elas exposta é referente a “produções das crianças, registos escritos do educador, fotografias produzidas pelos educadores e pelas crianças, etc.” (Lino, 2018, p.123). Essencialmente, estes espaços refletem a história da comunidade educativa e, nesse sentido, Malaguzzi (2001) citado por Lino (2013) afirma: “as nossas paredes falam, documentam” (p.123).

Relativamente à escuta ativa trata-se de uma premissa básica de um modelo de educação participativa, que como tal é fundamentado nas relações, e caracteriza-se por ser “um processo contínuo de abertura ao outro e a si mesmo, de reconhecimento, aceitação e valorização de diferentes pontos de vista, formas de ser e estar, e constitui uma condição indispensável para o diálogo e a mudança” (Lino, 2018, p.108). Segundo Rinaldi (2016) a criança, desde cedo, demonstra que tem uma voz, que é capaz de comunicar e que sabe escutar e ser escutada. Ao longo do seu desenvolvimento a criança usa variadas linguagens para comunicar, para ser capaz de se relacionar com o outro e com o educador. Neste sentido, cabe a este último promover “contextos de escuta” (Lino, 2018, p.108), potenciando a voz da criança, dos pais e de todos os adultos envolvidos no projeto educativo.

A participação dos pais é parte integrante do projeto educacional nos contextos Reggio Emilia e, como tal, a transparência é uma das características desta abordagem pedagógica, uma vez que fomenta a comunicação entre os educadores, as crianças e os pais (Lino, 2018). Aos pais cabe o papel fundamental de preparar as transições da criança: de casa para a creche e da creche para o JI, sendo que este trabalho envolve ativamente os pais e os educadores num “processo de colaboração e apoio mútuo” (idem, p.97). Em suma, envolver os pais no processo educativo trata-se de os fazer sentir informados e integrados nos processos de planificação e gestão do grupo, documentação das experiências, aprendizagens, e organização dos espaços e materiais. Assim sendo, a participação dos diferentes intervenientes educativos fomenta a responsabilização e promove a inclusão das diferenças (Lino, 2018).

1.4.5. PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

À semelhança do modelo HighScope, a Pedagogia-em-Participação foi utilizada em ambas as valências. Nesta pedagogia, os aspetos relevantes considerados para sustentar a prática educativa da mestrandia basearam-se na sua perspetiva democrática e na documentação pedagógica por ela promovida.

Tal como referido por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) no coração das crenças, valores e princípios desta pedagogia encontra-se a democracia. Desta forma, acredita-se que os contextos educativos deverão ser organizados para que a democracia esteja presente e se vivifique tanto no âmbito das grandes finalidades educacionais, como no âmbito do quotidiano existente de todos os atores, de forma a ser representativa de um fim e um meio. A importância desta perspetiva democrática é justificada por Dewey (1939) quando afirma que a democracia corresponde a bem mais do que uma forma de governo, uma vez que se caracteriza por ser uma forma de “viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29), representando desta maneira um modo de viver.

Os contextos educativos deverão ainda promover a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades, no âmbito da responsabilidade social pelas crianças e famílias (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013). Desta forma, ao partir da democracia como crença e valor fundador do conjunto de princípios, estão a criar-se condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade inerente à condição humana, nomeadamente “a agência que nos afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.13). Já ao nível da pedagogia, a adoção desta perspetiva democrática leva à afirmação do respeito e ao diálogo intercultural por e entre todos os intervenientes envolvidos nos processos educativos e à promoção de um ambiente de aprendizagem baseado no respeito pelos direitos humanos (idem).

Para além disso, é necessário ainda salientar que esta perspetiva pedagógica coloca a documentação pedagógica no âmago da aprendizagem, pois “documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la” (Azevedo, 2009 citada por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 35) tendo por base processos de observação, escuta e negociação.

Desta forma, a documentação é caracterizada por ser um processo de construção de significado para as situações pedagógicas que ao envolver os seus autores permite um “cruzamento de olhares” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 36), entre as crianças, pais e educadores, relativo às situações educativas vivenciadas. A integração e consequente contribuição das crianças neste processo proporciona o reconhecimento da sua história de aprendizagem aquando da visualização da narração nos portefólios individuais, provocando sentimentos de alegria, em que “procuram comunicar, interpretam e significam os seus caminhos do aprender” (idem).

1.4.6. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Provenientes de críticas às pedagogias tradicionais transmissivas acabam por surgir novos paradigmas educativos onde é valorizada a curiosidade da criança e é lhe dada oportunidade de se envolver com temáticas que lhes sejam significativas, uma vez que a aprendizagem “tem maior probabilidade de ser eficaz se tiver origem naquilo que interessa à criança, do que naquilo que interessa ao docente” (Katz & Chard, 1997, p.17). Deste modo, a procura por parte da mestrandia em não enveredar pelas pedagogias tradicionais, foi adotada, ao longo do estágio em EPE, uma prática educativa com recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

Defensor da necessidade de alterar procedimentos pedagógicos e de educar para uma sociedade assente nos princípios da globalização e mudança, Kilpatrick (1965) impulsionou a MTP associado ao pensamento de John Dewey (Knoll, 1997, citado por Ribeiro & Felizardo, 2017). Esta metodologia tem como objetivo global “cultivar a vida da mente da criança mais nova” (Katz & Chard, 1997, p.6), isto é, os autores defendem que o termo *mente* engloba os conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética e, como tal, uma educação adequada deverá dirigir-se ao “pleno desenvolvimento das suas mentes em crescimento” (idem). Esta incentiva as crianças a abordarem e interpretarem questões/problemas relevantes para elas, proporcionando atividades motivadoras e significativas baseadas na pesquisa, descoberta, reflexão, diálogo e negociação de objetivos que permitem solucionar os problemas anteriormente definidos (Abrantes et al., 2002).

Esta metodologia é composta por quatro fases caracterizadas por não serem necessariamente sequenciais, pois tratam-se de “passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Gamboa, 2011, p.56) e sem restrições ao nível do tempo devido à sua flexibilidade, sendo estas, segundo Vasconcelos et al (2012): definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução; avaliação/divulgação. Ressalve-se ainda que a MTP pode prolongar-se durante dias, semanas ou meses e este tempo encontra-se de acordo com as motivações e os interesses das crianças (Katz & Chard, 1997).

Assim, o projeto inicia-se pela formulação/definição de um problema e através deste estabelecem-se diálogos sobre as conceções das crianças até ao momento, sobre o assunto – conhecimentos prévios – onde é passível a realização de desenhos/esquemas com o apoio do adulto.

Numa segunda fase do processo, depois da análise do problema, a “equipa educativa

projeta as possíveis atividades e experiências a realizar” (Niza, 2013, p.131) e são elaborados mapas ou teias onde se procura responder a questões orientadoras que permitam dar resposta ao que se pretende realizar, por onde começar e o que se irá descobrir, assim como a distribuição de tarefas e recursos a utilizar (Katz & Chard, 1997).

No que concerne à terceira fase, as crianças iniciam o processo de pesquisa e investigação propriamente dito através de experiências diretas que permitem uma organização, seleção e recolha de informação, que posteriormente será registada através de desenhos, registos fotográficos, textos, construções, etc. Para além disso, em grupo, são discutidos os pontos de vista iniciais, de forma a verificar a sua veracidade ao longo da aquisição de novos significados (Vasconcelos et al. 2012). Nesta mesma fase, cabe ao educador “apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças” (Hoyuelos, 2004, citado por Niza, 2013, p. 131).

A última fase é caracterizada por Vasconcelos et al. (2012) como “a fase da socialização do saber” (p.17), em que as crianças refletem sobre o desenvolvido e avaliam-se perante diversos parâmetros do projeto, e partilham com a comunidade educativa e com os pais como surgiu todo o projeto, bem como as aprendizagens dali retiradas (Vasconcelos et al. 2012).

Nesta linha de pensamentos, é apresentado pelas OCEPE (Silva et al, 2016) que esta metodologia se revela fundamental no processo de ensino e aprendizagem, dado que a criança desenvolve a sua autonomia ao ter de tomar decisões, assumindo responsabilidades e promovendo valores democráticos como a justiça, participação e cooperação.

Por fim, destaca-se ainda o potencial desta metodologia por favorecer o trabalho em grupo permitindo às crianças desenvolverem as suas capacidades de trabalho em grupo, uma vez que fornece às crianças mais novas a possibilidade de observarem e aprenderem as capacidades mais sofisticadas e os conhecimentos das crianças mais velhas, como, da mesma forma, estas podem fortalecer a sua própria compreensão ao ensinar crianças mais novas (Benware & Deci, 1984 citado por Katz & Chard, 1997). Deste modo, a MTP promove a integração de todas as crianças mantendo uma igualdade de oportunidades, indo ao encontro da diferenciação pedagógica (Formosinho & Gambôa, 2011).

1.5. LITERACIA EMERGENTE

O conceito de literacia alberga um outro conceito: o de Literacia Emergente que começou a ter destaque no seguimento de várias investigações acerca da linguagem escrita em fases precoces de aprendizagem, estudos esses que remontam aos anos 80 do século XX, uma vez que

até lá “não se tinha consciência das concepções emergentes de literacia, e eventuais conhecimentos adquiridos anteriormente à entrada da escola também não eram valorizados” (Mata, 2008, p.9).

Teale e Sulzby (1989) citados por Mata (2006) definem “literacia” como sendo a relação dinâmica entre a leitura e a escrita em que uma influencia a outra ao longo do desenvolvimento da compreensão da linguagem escrita sendo, por isso, importante valorizar os dois processos em simultâneo. Já o termo “emergente” advém do processo se caracterizar por ser constante e em contínuo desenvolvimento e não um momento específico. Assim sendo, os comportamentos de pré-leitura e escrita são inexistentes uma vez que estes, experiências e conhecimentos desenvolvidos fazem parte do processo de apropriação da linguagem (Teale e Sulzby, 1989). A teoria construtivista defende também a inexistência do antes e do depois da verdadeira aprendizagem pois, a separação em dois momentos só é aceitável para aqueles que esperam que todas as aprendizagens sejam convencionais (Teberosky & Colomer, 2003).

A emergência da linguagem está relacionada com a utilidade e funcionalidade que é inerente à condição humana na linguagem. Desta forma, Vygotsky (1987) assegura que o contacto com a escrita deve começar no jardim de infância ou, pelo menos, deve ser feita uma abordagem que permita à criança descobrir a função simbólica escrita, uma vez que é vista como uma complexa atividade social.

O desejo de aprender a escrever surge, muitas vezes, de forma natural. Assim, como refere Mata (2008), é assumido por parte dos contextos de educação de infância, da família e da comunidade, um papel preponderante ao terem o dever de revelar a utilidade da linguagem bem como de dar continuidade a esse desejo natural da criança, através do exemplo e das experiências proporcionadas.

Por sua vez nas OCEPE (Silva et al., 1997, p. 65) é referido que a “escrita faz parte da educação pré-escolar”. Deste modo, a função da EPE não deverá ser uma introdução ao ensino formal, mas sim a de facilitar a emergência da linguagem escrita. Desta forma, a escrita perspetiva-se como uma “competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a ‘leitura’ da realidade, das ‘imagens’ e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (idem, p.66).

Segundo Mata (2006), são vários os pilares em que o processo de Literacia Emergente assenta, a saber: cultural – uma vez que a criança adquire os conhecimentos da leitura e da escrita através do mundo que a rodeia, dado que os conhecimentos adquiridos por cada criança não são iguais, uma vez que no mundo há várias culturas com diferentes ensinamentos; social – pois a criança está exposta a diferenças e a desigualdades sociais e o tipo de práticas de cada grupo

social vai influenciar a apreensão dos conhecimentos da literacia no dia-a-dia através do contacto com as pessoas que a rodeiam; conceptual – visto que, ao longo da sua aprendizagem, as crianças vão elaborando hipóteses, testando-as, e criando as próprias conceções sobre o processo da linguagem escrita; precoce e contínuo – uma vez que, desde cedo, por estarem inseridas em determinados contextos e rodeadas de pessoas que os utilizam no seu quotidiano, contactam com o código escrito e a linguagem oral; ativo e participado – por ser um processo ativo em que as crianças participam, constroem e reconstróem as suas teorias conceptuais; contextualizado e significativo – pois os primeiros contactos com a linguagem escrita acontecem integrados em situações do dia-a-dia, sendo, por isso tão importantes os contextos onde a criança convive; funcional – à medida que a criança vai percebendo e se vai apropriando das funções e utilizações da linguagem escrita, toma consciência da necessidade da mesma; e afetivo.

Tendo em conta tudo o que foi referido até aqui, aliado ao papel do adulto, a organização do ambiente educativo é fulcral para a promoção da literacia emergente.

1.5.1. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E O PAPEL DO ADULTO COMO FACILITADORES DA LITERACIA EMERGENTE

Tal como referido por Silva et al. (2016), a EPE deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, este poderá tornar-se propício para o desenvolvimento da literacia, na medida em que oferece à criança experiências de comunicação bastante benéficas ao seu desenvolvimento como possíveis idas a bibliotecas municipais, a exploração de livros, a partilha de sentimentos e opiniões sobre a linguagem escrita e as tentativas de leitura e escrita na própria biblioteca da sala (Wigfield, 1997, citado por Cruz, 2011). Assim sendo, o educador deve “criar um clima de comunicação em que a [sua] linguagem, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p.66).

Posto isto, cabe ao educador proporcionar ambientes ricos, em que seja promovida a relevância da escrita, bem como o contacto com a leitura e os livros seja regular e esteja desde logo associado a representações positivas e situações prazerosas (Ramos & Silva, 2014). Assim, a relevância da escrita despertará o interesse pela descoberta dos seus códigos (Folque, 1999; Decreto-Lei n.º 240/2001; Decreto-Lei n.º 241/2001), uma vez que é através da sua exploração e constante contacto que as crianças se apercebem de que os suportes de escrita variam consoante a função para que servem, e, conseqüentemente, exista esta apropriação. Na visão de Mata (2008), a aprendizagem das funções e das convenções da escrita apenas é alcançável através de atividades contextualizadas e significativas, não se tratando de uma aprendizagem precocemente

formal mas, sim, “de trabalhar a oralidade (em específico a promoção de um léxico alargado e o desenvolvimento da consciência fonológica), de levar as crianças a perceber o que é a leitura, a escrita, a pensar sobre leitura e escrita, a criar o desejo de ler de forma autónoma” (Viana, Sucena, Ribeiro & Cadime, 2014, p. 28).

Desde cedo, as crianças começam por imitar os seus adultos significativos, fazendo esta imitação, parte das estratégias implícitas de desenvolvimento (Salgado, 2009). Assim, a relação com os livros também não é exceção e, como tal, o educador deverá refletir a sua relação com a leitura e a escrita uma vez que “(...) nunca se pode transmitir entusiasmo e ser criativo se não sentimos, como adultos, um prazer sincero neste tipo de atividades” (Rigolet, 2000, p. 160).

Com as recorrentes investigações acredita-se que as crianças que contactam com livros desde tenra idade possuem, normalmente, uma imaginação fértil e uma razoável consciência narrativa, compreendendo e procurando reproduzir esquemas narrativos previsíveis (Mergulhão, 2008). O livro caracteriza-se, por isso, por deter uma posição fundamental, uma vez que é um meio que alia “(...) o cruzamento de uma dimensão lúdica, ligada ao entretenimento, com a afetividade e a sociabilização” (Ramos & Silva, 2014, p. 153) e por ser através dele “que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Silva et al., 2016, p.66).

A leitura em voz alta pode ser bastante diversificada uma vez que é através de quem lê e da sua interpretação implícita, que a criança contacta com o texto escrito por via da oralidade, sendo o objetivo deste tipo de leitura “(...) estabelecer um vínculo entre o livro e o leitor novato por meio (...) [da] voz, dando uma versão oralizada do texto-fonte” (Frier, Corrêa e de Castro, 2006, p.331). Com leituras recorrentes em voz alta, as crianças contactam com inúmeros elementos de prosódia, devido à utilização de interjeições, de onomatopeias e de variações entoacionais utilizadas para encenar e ilustrar o texto escrito (idem).

Mata (2008) ressalva ainda que a leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura. Assim, é importante não só o trabalho de preparação da leitura da história, como também a continuidade desse trabalho, as questões que se lançam e os apoios à sua compreensão. A riqueza das interações com a leitura promove-se também com as atividades que se podem desenvolver antes, durante e depois da leitura da história.

De salientar também, que com a adoção, por parte do educador, de pedagogias participativas com recurso à MTP, por exemplo, são criadas as condições ideais para a aprendizagem através da participação ativa. Esta metodologia, segundo Folque (2014), pode contribuir

significativamente para a apropriação de diferentes literacias, nomeadamente durante as comunicações e os registos (fases provenientes da MTP) uma vez que são consideradas atividades significativas em que as crianças têm oportunidade de produzir desenhos, letras e escrita, gestos expressivos, números, gráficos e tabelas, apropriando-se as crianças da consciência da mensagem e das convenções da escrita ao envolverem-se em “tentativas de reprodução da mesma [primeiramente] através de garatujas e/ou formas tipo letra” (Mata, 2008, p. 9). Pode-se considerar, assim, que se atinge uma aprendizagem autêntica, pois existem motivações pessoais e aprendizagem cooperativa (p.377).

1.6. IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO EXTERIOR NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Nas décadas passadas, o espaço exterior era um local de eleição das crianças, no entanto, estamos perante um tipo de extinção (Neto, 2007), em que as crianças estão expostas a um estímulo ocasional, e o pouco tempo de qualidade no exterior pode ter consequências nomeadamente na redução da autonomia da criança, que leva a implicações no desenvolvimento motor/emocional/social. Como nos indica Neto (2007) a correria do dia-dia; a inserção das crianças em atividades extracurriculares excessivas; a visão desprezada sobre o brincar pela maior parte dos adultos, reduz significativamente o tempo de brincadeira, e quando este acontece o normal é que seja em locais fechados, revelando-se pouco positivo, pois segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) as crianças necessitam de viver uma diversidade de experiências, que surgem através do “acesso a espaços plurais como espaços na natureza, espaços na comunidade, espaços no centro, ligações entre o centro e os contextos familiares” (p. 17) sendo, por isso, necessário existir liberdade para a exploração autónoma dos vários espaços que as rodeiam, de forma a sentirem-se parte integrante desse meio/comunidade.

Para Neto (2007), o brincar no exterior é para a criança um “tempo espontâneo, do imprevisível, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural” (p. 1). Proporciona, assim, inúmeras competências, e no âmbito das sociais, ao existir o contacto e exploração com os elementos naturais é promovida a cooperação entre pares, construindo-se assim um ambiente de diálogo, respeito pelo outro e de constante aprendizagem (Post & Hohmann, 2011). No domínio emocional, é referido por Bento (2015) que este espaço reduz a ansiedade, a depressão, a agressividade e os problemas de sono; proporciona sentimentos de tranquilidade, liberdade e bem-estar, promovendo a confiança e a autoestima da criança. Já em relação ao desenvolvimento cognitivo, e devido à imprevisibilidade dos espaços naturais, Tovey (2007) afirma que estes colocam desafios às crianças, incentivando-as a encontrar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo. Segundo Bilton (2010)

o desenvolvimento da linguagem e do pensamento divergente é promovido através das situações que são vivenciadas nestes espaços e o contacto facilitado com diferentes materiais, mas também existe a possibilidade das crianças expandirem o seu conhecimento acerca do mundo, desenvolvendo um sentido de pertença e adquirindo aprendizagens com base na experiência (por exemplo: estados da água, estações do ano, noções de peso, volume e distância). São apresentados também benefícios para as crianças mais tímidas, uma vez que “são sossegadas e envergonhadas no interior [mas] ficam frequentemente mais conversadoras e aventureiras quando no exterior” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 433).

Tal como acontece na pedagogia de Reggio Emilia, o espaço deve ser visto como um terceiro educador, sendo este “cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que realizam no interior” (Lino, 2018, p.100) para o exterior. Neste sentido, importa referir que é passível de existir dois tipos de momentos no exterior: as atividades orientadas e a livre exploração, sendo que os benefícios suprarreferidos vão ao encontro da exploração autónoma do exterior por parte da criança. Já as atividades orientadas dizem respeito à continuidade das propostas desenvolvidas em sala, com o acréscimo de serem elaboradas no exterior de forma a promover um contacto contínuo com o mesmo.

Para além de experiências exploratórias e de imaginação nos espaços exteriores, também as podemos tornar em momentos de prazerosas aprendizagens se existir uma organização planeada destes espaços, sendo que esta organização inclui necessariamente uma estruturação “de áreas para diferentes experiências” (Horn & Barbosa, 2022, p.89). Tal como consideram as autoras Horn & Barbosa (2022), o espaço exterior ideal incluiria então espaços para repouso/movimento; para segurança/aventura; para imitação/criação; para ficção/realidade e locais de privacidade e socialização; assim como áreas com diferentes materiais naturais; espaços com variedade de pisos/chão; e locais de sombra e sol. Esta pluralidade de opções proporciona “a construção da autonomia moral e intelectual das crianças” (p.89).

Para terminar este I capítulo, evidencia-se a relevância de uma reflexão contínua por parte dos docentes, no que concerne à gestão do grupo, às estratégias pedagógicas e metodologias utilizadas e ainda à parceria entre a escola e a família, por meio a potenciar um ensino globalizante, integrado e com sentido, que tem em vista o desenvolvimento holístico de toda as crianças. Sendo atribuído ao contexto educativo, um fator determinante no desempenho docente, assim evidencia-se a relevância do capítulo que se segue, possibilitando a compreensão da necessidade do docente conhecer aprofundadamente o contexto onde atua para o desenvolvimento da sua ação pedagógica (capítulo III).

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Uma organização bem-sucedida, mesmo uma relativamente pequena, é um sistema social complexo” (Rensis Likert, 1967 citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 129)

O presente capítulo tem por objetivo fazer uma caracterização dos contextos educativos onde a mestranda realizou a Prática Educativa Supervisionada (PES), bem como abordar a metodologia de investigação, que se define por ser IA, sendo por isso fundamental durante todo este percurso. Posto isto, primeiramente será caracterizada a instituição do primeiro contexto, creche, bem como o seu ambiente educativo. Em seguida, a mestranda procederá à caracterização dos mesmos pontos (instituição e ambiente educativo), relativos ao segundo contexto de EPE. Por fim, será apresentada e analisada a metodologia de IA que fomenta uma prática educativa de qualidade, qualidade essa visível dado a metodologia implicar um impacto significativo no desenvolvimento da identidade de profissionais analíticos e reflexivos e na sua capacidade de construir práticas educativas de qualidade. Tendo isto em consideração, foi esta a metodologia que acompanhou os processos educativos e formativos no desenvolvimento da PES por ser considerada significativa e pertinente.

2.1. CONTEXTO DE CRECHE

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O contexto de estágio, onde se desenvolveu a PES em creche, tratava-se de uma instituição de carácter particular situada no concelho da Maia, e que continha duas valências: duas salas de creche (sala dos 12 – 24 meses e sala dos 24 – 36 meses) e três salas de Pré-Escolar (sala dos 3, 4 e 5 anos).

O estabelecimento educativo encontrava-se dividido por pisos. No piso superior funcionavam as duas salas da creche e uma sala de três anos. Existia, ainda, uma sala de isolamento, duas casas de banho e um parque infantil de apoio à creche. No piso inferior existia o hall de entrada, o escritório, uma casa de banho, uma dispensa, a sala dos 4 anos, a sala dos 5 anos, a casa de banho, a cozinha e o refeitório, sendo este último o local onde todas as crianças partilhavam o momento da refeição equipado com cadeiras e mesa móveis, que fazia dele um espaço polivalente para todo o tipo de atividades. No hall, existia um local com a exposição de imagens das atividades realizadas pelas crianças e bancos onde os familiares podiam aguardar a chegada das crianças. Próximo da entrada principal do edifício, encontrava-se o escritório com casa de banho que podia ser utilizada pelos familiares das crianças.

No que diz respeito ao espaço exterior, esta instituição apresentava três espaços distintos, bastante ricos ludicamente por serem amplos, por conterem equipamentos e objetos para as crianças brincarem e explorarem. Existia, ainda, um terraço na parte de cima do edifício, que dava apoio às salas de creche (cf. Apêndice A1.2: Imagem 1) bem como um parque inferior no seguimento do refeitório, com o chão revestido em cimento, constituído por um triângulo com patamares, casinha de brincar e escorrega (cf. Apêndice A1.2: Imagem 2). O parque superior encontrava-se fisicamente separado do inferior através de escadas e de um portão; o seu pavimento de relva permitiu criar uma horta pedagógica e continha ainda um escorrega-casinha, um trampolim, uma casinha de madeira e uma banca de cozinha que se podia transformar em cozinha de lama (cf. Apêndice A1.2: Imagem 3 e 4).

De forma geral, a equipa educativa da instituição não se geria apenas segundo um modelo de intervenção único, no entanto recorria, essencialmente, ao modelo pedagógico High Scope, juntamente com as crenças e valores específicos de cada educadora de infância, bem como utilizava o Trabalho de Projeto como metodologia nas salas de EPE.

O projeto pedagógico promovia, ainda, uma forte ligação com a comunidade, ao recorrer frequentemente a alguns espaços situados na freguesia da Maia, tais como: a Casa do Povo de Vermoim, o Estádio Municipal Prof. José Vieira de Carvalho, o Pavilhão Municipal, o Complexo Municipal de Ginástica, o Complexo Municipal de Ténis, o Parque Zoológico (Maia), etc, onde os diferentes grupos de crianças tiravam o máximo proveito destas ligações.

2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Ao longo deste sub-subcapítulo, será abordada a organização do grupo, do espaço e do tempo, uma vez que nas OCEPE, são estes os aspetos que englobam a organização do ambiente educativo da sala.

- *ORGANIZAÇÃO DO GRUPO*

O grupo relativo à PES I era constituído por 12 crianças, sete do sexo feminino e cinco do sexo masculino com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Estas crianças, apesar da tenra idade já apresentavam um elevado grau de autonomia em atividades de rotina, caracterizavam-se também por serem bastante curiosas e participativas tanto nas atividades propostas como em diálogos e momentos do dia-a-dia. Este grupo era também bastante homogéneo ao nível de idades, o que poderia significar ritmos, níveis de aprendizagem e desenvolvimento idênticos, no entanto, por ser representativo de uma sala de 1 ano e estes meses poderem representar grandes evoluções, tal não se verificava.

Relativamente aos interesses do grupo de crianças, foram identificados vários interesses comuns tais como: a audição de músicas, a exploração de histórias quer autonomamente quer por adultos, o gosto pela pintura e pela livre exploração de materiais com diferentes texturas, cheiro e sabor, o gosto por tendas, carros e labirintos. Foi baseado nestes interesses que a mestranda traçou objetivos, planificou e implementou atividades, que se revelaram bem aceites pelo grupo de crianças e envolveram um grande empenhamento por parte da mestranda.

Já no que diz respeito às necessidades do grupo destacavam-se a dificuldade em trepar (mais no início do estágio) em crianças como o J., L. e G., (verificando-se uma melhoria notável no final do estágio), bem como a gestão e resolução de conflitos no momento de brincadeira autónoma.

Apesar de ser comum nesta idade este tipo de conflitos, no grupo em que a mestranda foi inserida não acontecia com muita frequência, pois eram mais os momentos de afeto e ternura do que os momentos de conflito. Foi este ambiente de ternura e amor, existente na sala, que acolheu a mestranda, enquanto estagiária, e a encantou através de todas as manifestações que as crianças tinham tanto com a díade de estágio como com os seus pares e colegas de grupo. A educadora cooperante permitiu à díade constatar que cuidar e educar são, sim, elementos comuns e devem ser tratados como iguais, inspirando-a pela forma como atuava.

Foi ainda observável neste grupo, a grande vontade e prazer que as crianças mais velhas tinham ao ajudar as mais novas. Como exemplo do que acabei de referir, é citado o diário de bordo da mestranda em que num dos momentos de rotina, no tempo de transição para o refeitório:

“a F. estava quezilenta, mas quando acabámos de descer as escadas e eu pedi para a menina dar a mão à N., que já se encontrava mais à frente, a F. apressou de imediato o passo, deu um abraço à N., como que a acolhendo, e depois deu-lhe a mão enquanto encostava a cabeça nela. Este tipo de situações é frequente entre várias crianças em diversas situações.” (Notas de campo educadora estagiária, 30/05)

É, deste modo, representado o bom ambiente que se vivia na sala em que as crianças mais velhas mostravam ter empatia pelas necessidades e sentimentos dos outros ao mesmo tempo que desenvolviam o sentimento de ser competente.

- *ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO*

A sala de atividades do grupo apresentava-se com um espaço bastante reduzido: continha uma frente apenas com janelas que permitia a entrada da luminosidade, outra parede com os pertences de cada criança e ainda outra com o placard dos trabalhos realizados pelo grupo de crianças e um quadro com as suas datas de aniversário. Era composto por uma zona central, onde o grupo se costumava reunir, com almofadas e frente a um espelho, continha, também, uma mesa central onde faziam a refeição do reforço da manhã e algumas atividades (cf. Apêndice A1.1:

Imagem 1); por fim, tinha uma casa de banho com fraldário devidamente dividida com um vidro que tinha visibilidade para a sala (cf. Apêndice A1.1: Imagem 4). A sala também apoiava o momento da sesta, onde eram colocadas camas removíveis, uma vez que não existia uma área destinada para esse fim (cf. Apêndice A1.1: Imagem 3).

A sala não se encontrava organizada em áreas de interesse, uma vez que nem todas as crianças haviam adquirido a marcha. Como preconiza Araújo (2013) “a organização segundo áreas de interesse poderá ser adotada a partir do momento em que as crianças se deslocam com maior facilidade” (p.34). Assim, apesar de reduzido, o espaço apresentava amplitude revelando-se, assim, essencial para as crianças terem confiança na descoberta da sua potencialidade de deslocação autônoma.

De acesso fácil às crianças estavam dispostos alguns materiais pedagógicos, tais como jogos de encaixe, animais de plástico, livros, diferentes tipos de bolas, legos e materiais não estruturados de madeira.

De forma a criar maior ludicidade à sala de atividades e seguindo os interesses manifestados pelas crianças ao longo do período de estágio, a díade construiu e acrescentou à sala três materiais pedagógicos: um triângulo de Pikler com diferentes ‘patamares’, uma tenda com fitas de tinta néon e as respetivas lanternas de luz negras (cf. Apêndice A1.1: Imagem 2).

- *ORGANIZAÇÃO DO TEMPO*

Relativamente à rotina diária do grupo, havia um horário previsível e flexível. Eram visíveis alguns momentos “regulares”, como o acolhimento, os momentos de refeição, a atividade autônoma, as atividades de atenção pessoal (higiene) e partida das crianças, indo de encontro à necessidade de “procurar fazer uma programação diária que seja previsível, organizada e consistente e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2004, p. 197).

Assim sendo, a rotina diária iniciava-se com o acolhimento das crianças, com o objetivo de proporcionar uma transição suave entre a casa e a creche. Após parte do grupo estar em sala, as crianças reuniam-se na mesa para o reforço da manhã. Posteriormente, o grupo reunia-se na área do tapete e eram cantados os bons dias, seguindo-se o momento proposto pela educadora cooperante e a mestranda, tendo presente as necessidades de desenvolvimento e interesses das crianças, tanto individualmente como do grande grupo. As atividades de atenção pessoal (higiene) antecediam o almoço e repetiam-se no final do mesmo, sendo dada a estas atividades uma grande relevância pela “delicadeza do gesto e a atenção para as coreografias que se estabelecem com os bebés nos momentos de interação mais próxima, como no caso das trocas de fraldas, constituírem aspetos-chave” (Fochi, 2018, p. 183) na interação adulto-bebé. Depois,

seguia-se a hora da refeição, em que todo o grupo almoçava na instituição e como a sala em questão ficava no piso 1, o grupo, para se dirigir ao refeitório, necessitava de subir e/ou descer dois lances de escadas, o que permitia que estas crianças ao terem este contacto recorrente desenvolvessem destreza motora. Findo este momento, as crianças eram orientadas para regressar à sala e passava-se ao momento da sesta com a duração de três horas. À medida que as crianças acordavam eram realizadas as atividades de atenção pessoal (higiene) e, de seguida, era servido o lanche. Finalmente, entravam em atividade autónoma, que tanto podia ser realizada na sala como no exterior (consoante as condições climatéricas), como momento de transição para a partida das crianças.

Posto isto, a mestrandia considera que criar uma rotina consistente é fundamental, pois implica “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87), o que “proporciona às crianças múltiplas oportunidades de fazer escolhas” (Lino, 2013, p.126).

Ainda relativamente à rotina, entre as diferentes ações do quotidiano eram proporcionadas transições suaves às crianças, por “forma a evitar perturbar a exploração e brincadeira [escolhidas pelas crianças]” (Post & Hohmann, 2004, p. 202).

Uma necessidade visível no grupo consistia no reduzido hábito do momento de leitura de histórias uma vez que, nesses momentos, as crianças ficavam irrequietas e desatentas. Houve, de imediato, vontade de melhorar este aspeto pelo que foram adquiridos livros adequados à valência de creche e, com o aval da educadora cooperante, começou-se a introduzi-los ao grupo.

2.2 CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A prática educativa supervisionada em contexto de EPE decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), onde relativamente às respostas sociais apresentava duas valências: a creche, da qual também fazia parte o berçário e JI.

Os objetivos pedagógicos gerais da instituição fundamentavam-se na Lei-Quadro da EPE (Lei nº. 5/97, 1997) onde é destacado a “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Além disso, em termos de desenvolvimento pessoal e social da criança, destacavam-se como objetivos a igualdade de oportunidades e a possibilidade de permitir o desenvolvimento global da criança

por meio de uma aprendizagem significativa e diferenciada (Projeto Pedagógico da Instituição, 2022).

Vale ainda a pena ressaltar que a instituição pretendia que as crianças desenvolvessem habilidades de pensamento crítico e processos colaborativos com a comunidade e suas famílias. Para além disso, a instituição estabeleceu protocolos de parcerias com a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, a Escola Superior de Educação do Porto, o Centro de Dia e o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico (Projeto Pedagógico da Instituição, 2022).

O edifício da instituição foi construído de raiz e, posteriormente, anexado ao edifício do já existente Complexo Municipal (Projeto Pedagógico, 2022). O estabelecimento educativo era constituído por dois pisos - um térreo e um inferior. No primeiro piso (o térreo) encontravam-se as seis salas de atividade dos diferentes grupos, três salas de EPE, duas salas de creche e uma sala de berçário. Todas as salas possuíam casa de banho integrada, com louças e mobiliário apropriado à faixa etária, o que facilitava os momentos de higiene, e estimulava a autonomia das crianças. A dividir as salas existia um corredor amplo e bem iluminado por uma claraboia ao longo de toda a sua extensão. Este corredor unia a zona da entrada da instituição à sala polivalente, sala esta que permitia o acesso ao refeitório, à cozinha e ao piso inferior. Ainda na entrada, existia um quadro em constante mudança, que fornecia informações aos familiares acerca de acontecimentos ou projetos a ser desenvolvidos na instituição, bem como a secretaria. Para além disso, este piso possuía uma porta que permitia o acesso a um outro edifício com dois pisos, onde se encontrava um auditório e uma sala de exposições. Na cozinha existia uma passagem para o piso inferior onde se localizava a lavandaria, a casa das máquinas, a despensa, a sala de arrumos, a mediateca (atualmente utilizada como sala de arrumação) e uma casa de banho (Projeto Pedagógico da Instituição, 2022).

A instituição detinha uma ampla zona verde com um grande potencial de exploração da natureza, que era utilizada com a finalidade de oferecer às crianças experiências ricas e plurais. Numa destas zonas amplas existia um parque exterior que possuía um escorrega e baloiços rodeados por um vasto espaço verde (cf. Apêndice A2.2: Imagem 3 e 4). Todas as salas da EPE tinham acesso direto a um pátio exterior com vedação, o pavimento era em paralelo e no centro deste espaço apresentava duas caixas de areia, que para além de duas trotinetes eram os únicos materiais pedagógicos deste espaço (cf. Apêndice A2.2: Imagem 1). Também as salas de creche, à exceção do berçário, tinham acesso direto a um pequeno pátio exterior em comum.

2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

- *ORGANIZAÇÃO DO GRUPO*

O grupo relativo à Prática Educativa Supervisionada na EPE era constituído por 21 crianças, 12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. A educadora cooperante acompanhou o grupo na transição da sala de dois anos para a sala atual, sala A (3 anos), onde 4 crianças se juntaram ao grupo no início deste ano letivo. As crianças do grupo caracterizavam-se por serem curiosas, interessadas, entusiasmadas, afetuosas e participativas tanto nas atividades propostas como em diálogos e momentos do dia-a-dia. Também era notório o bom ambiente que se sentia na sala, influenciado pela facilidade de relacionamento e interação criança – criança e criança - adulto.

Entre as crianças do grupo existiam interesses comuns: desenho e pintura, trabalhos manuais (com técnicas como cortar, colar, montar), exploração e manipulação de diferentes texturas, música e dança, brincar ao faz de conta (em que as brincadeiras mais frequentes eram aos cabeleireiros, aos médicos e aos restaurantes) e, por fim, um grande interesse pelo espaço exterior e pelos elementos da natureza, mais precisamente por um espaço em específico da instituição denominado “A Árvore da Montanha” (cf. Apêndice A2.2: Imagem 4) realçando-se como um espaço completo para as aprendizagens das crianças, uma vez que “a brincadeira é a atividade mais completa para o desenvolvimento físico e psíquico da criança (...)” (Feytosa, Silva, & Amella, 1997, p. 262) e esta era promovida na íntegra no espaço em questão por as crianças terem oportunidades plurais e diversificadas de brincadeira espontânea.

No que diz respeito às necessidades do grupo que foram observadas, estas foram a principal base para a realização das planificações e centravam-se na autorregulação, nas questões de postura, controlo do tom de voz e movimentos; no cumprimento de algumas regras da sala; na gestão de conflitos; na atenção e concentração; no saber escutar o outro e esperar pela sua vez; por parte de algumas crianças, a linguagem oral expressiva e comunicativa, bem como a articulação de alguns fonemas; e, por fim, pela fase que atravessavam se caracterizar por ser centrada neles próprios, a dificuldade em descentração ao nível do diálogo e do ponto de vista dos outros.

Relativamente ao momento de higiene, grande parte do grupo já se encontrava plenamente autónomo, existindo apenas duas crianças que ainda utilizavam fralda e que se encontravam a realizar o desfralde.

De salientar ainda que aquando da escolha para as áreas que se propunham a explorar

durante o momento de brincadeira autónoma, um considerável número de crianças do grupo não conseguia autorregular-se e permanecerem na mesma área em que se tinham comprometido.

A educadora cooperante baseava a sua prática em diferentes modelos pedagógicos socio construtivistas onde o objetivo era procurar diversificar a sua prática pedagógica, permitindo alargar a multiplicidade de estratégias tendo em conta os interesses das crianças. Os diferentes pressupostos teóricos utilizados eram: o Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emília, a MTP e ainda o modelo HighScope. Estes modelos priorizam os interesses de cada criança individualmente através de um conjunto de experiências e aprendizagens significativas, ao deterem como principal característica a aprendizagem ativa. De salientar que tendo em conta que a PES se realizou no início do ano letivo, e como as crianças se encontravam em processo de transição de uma sala de creche, a educadora cooperante ainda não havia desenvolvido nenhum trabalho de projeto com o grupo sendo que o primeiro contacto com esta metodologia foi em consonância com a díade.

- *ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO*

Na sala de atividades em questão, o primeiro aspeto que chamou a mestranda à atenção foram as suas dimensões parecerem muito reduzidas.

No entanto, a sala de atividades do grupo regia-se pelas obrigações legais, na medida em que: permitia “o acesso fácil ao exterior”, “o obscurecimento parcial ou total”, “o contacto visual com o exterior” e a “comunicação fácil com os vestiários das crianças”; também a área da sala estava dentro dos parâmetros legais “40 m² a 50m²” e o número de crianças também era o apropriado sendo que havia 21 crianças, e legalmente o limite está entre as 20 e as 25 (Despacho n.º 268/97, 1997).

Um outro aspeto que acabava por acentuar o espaço reduzido da sala era a grande quantidade de materiais que se encontram espalhados por todo o espaço físico, que tinha como consequência dificultar o momento de arrumação autónoma, o que podia comprometer o desenvolvimento da autonomia das crianças e podia negligenciar o sentirem-se competentes na tarefa.

Deste modo, era imprescindível que houvesse uma constante adequação dos materiais dispostos e que o educador “defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças e do projeto curricular de grupo” (Silva et al, 1997, p.26).

Relativamente à sua organização, característica essa que é comum a grande parte das salas de educação pré-escolar, “o espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163).

A sala continha, então, 5 áreas distintas: a da garagem (construções), a da casa (faz-de-conta), a dos jogos, a da expressão plástica e a da biblioteca o que “permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção de experiências dessa pluralidade.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83). A mestranda caracteriza de forma mais aprofundada as áreas de interesse presentes na sala de atividade na 1.^a Narrativa Reflexiva em PES II (cf. Apêndice C2.1), mas de forma geral estas apresentavam-se bem localizadas e com os equipamentos necessários para apoiarem as explorações e aprendizagens do grupo.

Ainda no decorrer do estágio, foi implementada na sala uma nova área: a área da natureza. Esta surgiu do interesse das crianças que ao frequentarem o exterior e por gostarem de guardar os materiais naturais que iam recolhendo da natureza, sentiram a necessidade de ter um espaço em que esses materiais pudessem estar disponíveis para os explorarem espontaneamente assim que o entendessem. Dessa forma, colaborativamente com o grupo, a diáde organizou esta área e construiu alguns jogos e materiais que incluíam a utilização de elementos não estruturados da natureza para as crianças poderem usufruir dos mesmos quando estivessem a explorar a área durante os momentos de brincadeira autónoma.

- *ORGANIZAÇÃO DO TEMPO*

Tal como na creche, também na EPE era necessária uma organização temporal refletida. Isto é, embora esta tivesse um carácter flexível, dado que podiam sempre surgir questões emergentes do quotidiano e interesses das crianças que poderiam levar a modificá-la, era fundamental existir uma rotina pedagógica “intencionalmente planeada pelo/a educador/a” (Silva et al, 2016, p.27) para que fosse conhecida pelas crianças, permitindo-lhes dessa forma saber “o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (Silva, et al, 2016, p.27).

Posto isto, relativamente à rotina do grupo, a educadora cooperante entrava às 8h30 e desde essa hora iam chegando algumas crianças até ao acolhimento, que se iniciava pelas 9h15 com a escolha da canção dos ‘bons dias’; seguia-se a marcação das presenças, o diálogo sobre as marcas temporais e a seleção dos responsáveis do dia. Neste momento, em conversa informal com o grupo, havia sempre espaço para perceber quem teria novidades ou gostaria de partilhar algo. Nestes momentos, de grande grupo, eram valorizadas, as interações criança-criança e adulto-criança, defendidas pelo modelo HighScope (Hohmann & Weikart, 2011). De seguida, realizava-se uma proposta de atividade que poderia ser em grande ou pequeno grupo. Caso fosse realizado em pequenos grupos, as restantes crianças distribuíam-se pelas diferentes áreas de interesse em brincadeira autónoma. Pelas 11h15, as crianças começavam o tempo de arrumação, que era

acompanhado por uma música (também entoada pelas próprias) e começavam a fazer o momento de higiene e a reunirem-se no comboio para seguir para o refeitório.

Após o almoço, as crianças dirigiam-se para a sala e dispunham de um momento de relaxamento, em que apenas 2/3 crianças não dormiam. Pelas 14h as crianças começavam a acordar e procedia-se ao momento em que se ouvia “O Orelhudo” - “É um projeto do Serviço Educativo da Fundação Casa da Música (...) e tem como objetivo possibilitar gratuitamente uma audição ampla e plural (...)” (Fundação Casa da Música, 2013) de música - na biblioteca. De seguida, continuavam os trabalhos iniciados na parte da manhã ou as crianças distribuíam-se de novo pelas diferentes áreas em brincadeira espontânea.

2.3 METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

“Nem acção sem investigação nem investigação sem acção”
(Kurt Lewin, citado em Sanches, 2005, p.127)

Ao longo do período de prática pedagógica supervisionada, foram surgindo momentos de “incerteza, de indeterminação dos problemas e dilemas emergentes” (Máximo-Esteves, 2008, p. 13) sobre situações dela decorrentes, em que a mestranda se consciencializou que necessitava de investigar teoricamente a fim de dar resposta a essas incertezas, permitindo uma melhoria da sua ação pedagógica contribuindo para o seu enriquecimento de competências ao nível pessoal e profissional. Neste sentido, a prática pedagógica desenvolveu-se numa linha de aproximação à IA. De forma a corroborar o supramencionado Bartalomé (1986) define esta metodologia como um “processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais acerca da sua própria prática” (Coutinho et al, 2009, p. 360).

Na ótica de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a pedagogia organiza-se em articulação com as ações pedagógicas, as conceções teóricas e as crenças e valores, numa “triangulação interativa e constantemente renovada” (p. 26). Desta forma, o educador é um profissional reflexivo que gera “antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14), de forma a reconstruir teorias e conceções. Nesta perspetiva, “os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita” (p. 15), isto é, não é um espaço redutor, mas sim integrador. Crê-se, assim, numa práxis de participação, onde se integra a ação criada na teoria e sustentada num sistema de crenças (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013) “criando mundos possíveis” (Bruner, 1986 citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19).

Segundo Máximo-Esteves (2008) a complexidade desta metodologia advém da natureza dos seus objetivos, que se prendem por “agir e investigar a ação para a transformar; formar na

ação transformando-a; e investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (p.11), assim a IA forma, transforma e informa.

É de salientar que esta metodologia “é um processo dinâmico e aberto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), encandeando-se numa “espiral de ciclos de investigação e ação” (Latorre, 2008, p. 32) em que para promover práticas educativas bem estruturadas é necessário existir uma ordem de princípios. Segundo Fischer (2001) destacam-se 5 fases, nomeadamente: “(I) planejar com flexibilidade; (II) agir; (III) refletir; (IV) avaliar/validar; (V) dialogar” (Máximo-Esteves, 2008, p.82). Esta conjuntura da IA vai ao encontro do ciclo de Observação/Registo; Planeamento; Avaliação/Reflexão mencionado nas OCEPE (Silva et al, 2016). No entanto, a ação pedagógica que a mestranda desenvolveu desencadeia o ciclo: (I) observação; (II) planificação; (III) ação e (IV) reflexão proposto por Coutinho (2014). Todas as etapas estão interligadas e são indissociáveis, uma vez que “cada fase informa a próxima e também é informada pela fase anterior” (Moreira, 2001, p.25).

Para iniciar o processo desta metodologia segundo Máximo-Esteves (2008), assim como em qualquer outro tipo de investigação, é necessária a “recolha de dados no âmbito da investigação qualitativa” (p.86), e a IA socorre-se de alguns instrumentos e técnicas. Um destes principais instrumentos e técnicas é a observação, uma vez que é parte integrante do processo, dado que o inicia e termina (acompanhada da reflexão), mas existem outras técnicas tais como: no âmbito da observação (notas de campo, diários, registo fotográfico), da conversação e da análise de documentos. E no que concerne aos instrumentos que podem ser usados destacam-se os questionários, as escalas de envolvimento e bem-estar (Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005), as observações sistemáticas, entrevistas, entre outros.

Desta forma, a ação da mestranda enquanto educadora estagiária incidiu em processos de observação e registo que “permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (Silva et al, 2016, p.11). A observação pressupõe um registo da informação recolhida de forma contínua, em que se tornaram primordiais as “notas de campo” elencadas por Máximo-Esteves (2008) e o diário de bordo, onde a mestranda registou os dados observados, e destacou as vozes das crianças, tornando-as “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al, 2016, p. 8). Este instrumento, devido à sua “potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89) possibilitou a posterior interpretação e reflexão de diversas situações relatadas em que ao explorar a ação, enquanto futura educadora foi “desenvolvida uma autoconsciência transformadora da própria experiência” (Zabalza, 1994). Por fim, a mestranda ressalva ainda a importância do registo fotográfico, como base da análise e interpretação das experiências e ação, que permitiram dar resposta a um problema, prevenindo

o caráter temporal da informação recolhida (Gómez, Flores & Jiménez, 1999) e “podem ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91) tudo o que se observou e vivenciou.

Os tipos de observação pela qual a mestranda se orientou designam-se de observação participante, pois interveio quotidianamente na vida do grupo; e a observação naturalista, concretizada através das notas de campo decorrentes da observação, recolhidas no contexto (Estrela, 1994).

Partindo da etapa anterior do processo investigativo, a observação, inicia-se a planificação, viabilizando o planeamento de intervenções significativas adequadas ao grupo e ao seu desenvolvimento, bem como tendo em conta os seus interesses, necessidades, e o ambiente educativo envolvente. De salientar que as planificações foram elaboradas “de forma integrada e flexível (...) [envolvendo] as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas, emergentes do processo educativo” (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001). Por fim, a mestranda considera relevante destacar a importância do feedback recebido ao longo das planificações realizadas, tanto por parte das educadoras cooperantes como pelas supervisoras institucionais, permitindo ultrapassar dificuldades emergentes.

Uma vez construída, a planificação foi colocada em prática como ação pedagógica, e este momento levou a mestranda, enquanto educadora estagiária, a “(...) questionar-se sobre [se] o que as crianças experienciaram e aprenderam (...)” (Silva et al, 2016, p.15) foi o expectável. Acresce ainda que, ao longo de todas as intervenções, a formanda pretendeu desenvolver a autonomia e a iniciativa das crianças para que fossem participativas, promovendo o construtivismo.

Por fim, o último processo da IA está relacionado com a reflexão, tanto por parte do adulto, como por parte da criança contribuindo para uma prática construtivista onde a autoavaliação é fundamental. É de salientar a existência de três tipos de reflexão, segundo Schön (1993): reflexão sobre a ação, reflexão na ação e reflexão para a ação (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Ao longo da prática, a mestranda realizou a reflexão sobre a ação aquando dos momentos de planificações semanais, visando a reflexão e antecipação de possíveis situações e estratégias a adotar durante a ação. Relativamente à reflexão na ação, existiu por parte da mestranda uma procura recorrente pela adaptação, adaptação essa que fosse fundamentada no conhecimento teórico, pedagógico e didático, tornando-se capaz de intervir de forma imediata quando surgissem necessidades. Finalmente, a reflexão para a ação permite ao educador compreender melhor as situações provenientes da sua ação, encontrar soluções para os problemas que surjam

e conduzir as suas práticas no futuro (Coutinho et al., 2009). Dessa forma, durante a PES este último tipo de reflexão desenvolveu-se em conversas livres informais com as educadoras cooperantes e o par pedagógico, após as ações desenvolvidas e em reuniões entre supervisoras institucionais, par pedagógico e educadoras cooperantes após as observações realizadas em contexto, permitindo a troca de ideias reflexivas que proporcionaram a revisão da ação, levando a perspetivar novas práticas, formas de pensar, compreender, agir e equacionar problemas (Coutinho et al., 2009).

Ao longo da PES foram também elaboradas narrativas reflexivas, constituindo-se como um exercício fundamental de reflexão sobre, na e para a ação. Nestas narrativas reflexivas foram abordadas problemáticas observadas na prática, fundamentadas teoricamente o que permitiu encontrar caminhos para o aprimorar da prática, para conseqüentemente, construir novos rumos de atuação, proporcionando desta forma uma atitude de questionamento constante, tornando a mestranda uma “profissional mais responsável, melhor e mais consciente” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.9), da sua prática e do contexto envolvente e mais capaz de a avaliar e a aperfeiçoar.

Também a ética tem um papel vital na investigação, uma vez que ao lidar com questões da vida quotidiana, existe o cuidado do investigador se questionar sobre a índole ética associada ao aprofundamento da investigação (Máximo-Esteves, 2008). Enquanto futura educadora, a mestranda tem a necessidade de entender que o conceito de ética é transposto para a relação educativa, em que há um grupo de educandos no centro dos seus cuidados éticos e pedagógicos enquanto educanda (Moita, 2012). E, nesse sentido, é essencial por parte do educador “uma reflexão aprofundada sobre a construção de uma postura ética, aceitando como modo de a trabalhar a partilha sistemática de critérios para o seu agir” (Batista, 2001, citado por Moita, 2012, p.48). Também no ambiente de trabalho enquanto intervenientes da equipa pedagógica podem surgir tensões provenientes “na coexistência e nos conflitos da convivência” (Moita, 2012, p.44), e é fundamental nestes momentos fazer prevalecer a ética e a vontade de agir corretamente. Também na legislação atual é feita referência a questões éticas e deontológicas onde se prevê que os estabelecimentos educativos se rejam por elas, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 15/07, 2007.

De forma a concluir este subcapítulo, destaca-se a educação como um sistema complexo, repleto de incertezas e indagações, em que acresce ao papel do educador a necessidade de investigação constante, no âmbito de todo o ambiente educativo e da sua ação, o que torna esta metodologia imprescindível na atuação da mestranda como futura profissional da atuação formativa.

CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“Seria um absurdo voltar ao dualismo cartesiano em que a mente tem o primado, julgando assim poder dispensar o corpo, as emoções ou a tangibilidade da relação educativa enquanto prática colaborativa e comunitária” (Mendonça, 2020, citado por Neto, 2020, p. 125)

O presente capítulo visa a descrição e análise de cinco propostas desenvolvidas na PES, consideradas, pela mestranda, as mais significativas para o seu processo formativo, revelando-se, por isso, essenciais no desenvolvimento de conhecimentos práticos (Formosinho, 2013). Neste capítulo, a prática pedagógica será articulada com os precedentes teóricos e legais apresentados no primeiro capítulo, com o conhecimento profícuo da instituição e dos grupos de crianças abordados no segundo capítulo e com a aproximação à metodologia de IA utilizada. Tudo culminou com o desenvolvimento de ações contextualizadas e significativas que visam o crescimento íntegro e pleno das crianças assim como se revelou fundamental quanto à aquisição de competências reflexivas indispensáveis, por parte da mestranda, para uma constante readaptação e/ou reajuste da ação ao contexto. Assim, as ações a serem abordadas encontram-se divididas por três subcapítulos referentes à creche, à EPE e a uma ação transversal a ambas as valências. No que concerne à creche, importa salientar terem sido promovidos momentos tendo como referência as Experiências-Chave High/Scope para Bebés e Crianças (Post & Hohmann, 2011); já no âmbito da EPE, de referir que foi objetivo da mestranda promover aprendizagens integradas e integradoras, que abrangessem todas as Áreas de Conteúdo, nas quais se apoiou. Finalmente, para além do já evidenciado, realça-se que a mestranda procurará refletir sobre as aprendizagens proporcionadas às crianças, assim como sobre as aprendizagens que ela própria realizou enquanto futura educadora de infância.

3.1. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA VALÊNCIA DE CRECHE

3.1.1. A INFLUÊNCIA DE PIKLER EM CRECHE NA AÇÃO EDUCATIVA

Durante todo o percurso de licenciatura da mestranda, era, para ela, desconhecida a existência de modelos pedagógicos, e, apenas quando ingressou no presente mestrado se familiarizou com os mesmos, percebeu o seu papel preponderante, e se rendeu a eles, sendo um dos modelos que mais a marcou a abordagem de Emmi Pikler para a valência de creche, e como tal, fez todo o sentido a inclusão desta ação no RE, que se caracteriza por ser, para além de uma estratégia de formação, o culminar de todo o seu percurso de formação.

Emmi Pikler verificou, através dos seus estudos, que a intimidade e reciprocidade do adulto com o bebé têm um valor profundo no desenvolvimento integral da criança. Por essa razão, acreditava que o adulto deveria construir o mais alto grau de consciência sobre suas intervenções tanto ao nível relacional como a nível da responsabilidade pela criação de um ambiente favorável, seguro e estimulante (Godall, 2016). Assim, e caracterizando-se como uma mulher visionária, já anunciava o paradoxo da potência e da impotência dos bebés, dado que por um lado, afirmava que todas as crianças são ativas e competentes para eleger as suas próprias atuações, e por outro dependem da presença do adulto, que cria bons contextos para que os bebés possam atuar de forma autónoma (Fochi, 2015).

Os conhecimentos teóricos adquiridos fundamentaram os processos de observação – direta e participante – ao nível dos interesses e necessidades das crianças, em que foi reconhecido, de imediato, a grande vontade destas em trepar a mesa e os móveis da sala, uma vez que não tinham um sítio específico para o fazer e lhes era negada essa possibilidade. Deste modo, foi possível agir com intencionalidade educativa, de forma contextualizada e significativa, tendo sido, para tal, planificada a introdução do Triângulo de Pikler, de forma a criar “condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos” (Tardos, 2011, p.48).

Assim, com ajuda familiar, a mestranda construiu um Triângulo de Pikler, com material de origem natural – a madeira – e com diferentes ‘patamares’, onde cada lado do triângulo representava um nível de desafio superior, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens sensoriomotoras, como a perceção e compreensão espacial, bem como o desenvolvimento autónomo de habilidades como coordenação motora, força física, equilíbrio e agilidade, assim como a interação social ao comunicar de forma verbal e não verbal (Fochi, 2018). Com este material possibilitou-se às crianças, por iniciativa própria e liberta das restrições do adulto – “as quais inibiriam ou falseariam o seu movimento espontâneo para a ação e experimentação” (David & Appell, 2010, p. 57) – desenvolver a habilidade de agir de forma independente e autónoma através do seu esforço paciente e persistente (idem).

Para o primeiro contacto das crianças com o material, a díade recorreu aos três momentos de reflexão: para a ação, na ação e sobre a ação (Schön, 1993). Assim, no que diz respeito à reflexão para a ação, considerou-se positivo a mesma realizar-se no exterior por existir, aí, mais espaço, e em pequenos grupos, para que as crianças pudessem explorar o material com mais afínco e tranquilidade. No entanto, já no espaço exterior (terraço exterior), estando os brinquedos e escorregas todos à sua disposição, as crianças não interagiram de imediato com o Triângulo, nem lhe atribuíram grande importância. Dado o objetivo inicial consistir em ir alternando os

pequenos grupos, e uma vez que o resultado não ter sido o esperado, pois as crianças brincavam livremente com os restantes brinquedos e não com o Triângulo, reuniram-se as restantes crianças para todas poderem desfrutar do momento em conjunto. A partir do observado no momento da atividade, a mestranda refletiu na ação e assumir que a decisão pedagógica teria sido mal calculada, dado as crianças não se terem envolvido da forma como se estaria à espera. Posteriormente, em momento de reflexão sobre a ação, constatou-se que ao ter sido proporcionado este primeiro contacto com diversas ‘distrações’, as crianças só se aproximavam e exploravam o Triângulo quando realmente nele estavam, efetivamente, interessadas, consubstanciando-se, assim, numa exploração mais significativa (Fig. 1; Apên B1.1: Img 1 a 4).



Figura 1- 1.ª momento de exploração do triângulo

Após este primeiro contacto, o Triângulo foi disponibilizado na sala de atividades para as crianças o utilizarem nos seus tempos de brincadeira e atividade autónoma. Com a inclusão deste material no dia-a-dia do grupo, vivenciou-se uma melhoria notória quanto à riqueza do ambiente, dado responder às necessidades das crianças (Apên B1.1.1: Img. 5). Também, com as recorrentes utilizações do triângulo por parte das crianças, foi possível comprovar o desenvolvimento das aprendizagens supramencionadas, em que para além dessas se desenvolveram outras competências relacionadas com o espaço, dado que o material lhes permitia relacionarem-se “de forma positiva com o mundo-junto-ao-chão e o mundo-fora-do-seu-alcance” (Post & Hohmann, 2011, p. 119).

O processo de envolvência, por parte do grupo, com este material caracterizou-se por ser díspar. Ou seja, algumas crianças como o M., a AC., a EV., a EL perceberam desde cedo a sua facilidade em trepar pelo patamar das escadas e optavam sempre pelos outros dois patamares

mais desafiadores. No entanto, como o material não lhes apresentava grande dificuldade, dado terem destreza suficiente para o treparem, procuravam-no aquando de momentos de jogo social e de relações com os pares (Apên B1.1.1: Img. 6). Já com outro grupo de crianças – G., N., C., K., J., L. – este material apresentava-se como um obstáculo maior pelo que se envolviam numa atividade intensa prolongada, com sinais de satisfação, autoconfiança, relaxamento e paz interior, concentração, energia, criatividade e persistência, sendo, no entanto, notória a dissemelhança entre as suas aptidões (Laevers et. al., 2005). Todavia, ao longo das semanas, foi observável uma progressão significativa por parte das crianças ao demonstrarem maior aptidão e facilidade em trepar, sendo permanentemente notório o envolvimento das crianças aquando da sua utilização e o bem-estar que causava ao grupo por terem algo novo na sala que os estimulava sem precisarem de uma atividade proposta pelo adulto (Apên B1.1.1: Img. 7).

Neste sentido, destaca-se a importância que o Triângulo de Pikler terá tido ao nível da exploração autónoma e movimento livre, respeitando, assim, dois dos três princípios basilares desta proposta pedagógica. O último princípio da mesma, diz respeito às atividades de atenção pessoal, relacionadas com o momento da refeição, do descanso e da higiene. Rejeitando qualquer ideia de tratamento mecânico ou despersonalizado para com as crianças, Pikler enfatiza a relevância do vínculo entre crianças e adultos, da sintonia mútua e partilha, em especial nestes momentos compartilhados relativos às atividades de atenção pessoal (Kálló, 2016).

Mais uma vez, considerando a mestrandia, bastante significativo o estudo e as evidências constatadas pela pediatra húngara, procurou colocar em prática, desde logo, os pressupostos teóricos relativos a estes momentos. Assim, em momentos de higiene/troca de fralda com crianças com pouca interação verbal a mestrandia promoveu-a, verbalizando previamente todas as atividades pretendidas, possibilitando que a criança se preparasse para o que iria suceder, de modo que também pudesse participar. Ao descrever o que acontecia, a mestrandia estimulava, simultaneamente a comunicação, incluindo situações de riqueza linguística através de gestos, palavras e olhares, e, ao ouvir, a criança já estava a adquirir, competências. Com as crianças que já estabeleciam o diálogo, era um momento com intercâmbios vocais entre ambas as partes em que, para além da descrição, eram-lhes feitas perguntas promovendo, deste modo, um elevado grau de participação da criança nos momentos de cuidado do seu corpo, sendo que esta participação ativa deverá sempre acontecer uma vez que se tem de “tratar a criança não como um objeto, mas como um ser humano vivo, assim como devem aceitar a ideia de cooperar com a criança” (Falk, 2011, p. 86).

Estes momentos são pautados por comportamentos de grande ternura, que se concretizam na forma de pegar, segurar, mover as extremidades ou todo o corpo do bebé, até à maneira como

o alimento é dado à criança. Assim, gestos amorosos e carinhosos, calma e paciência com que se cuida e educa o bebê, estão associados ao valor educativo das mãos da educadora, valores estes reconhecidos por Pikler dado que “a mão do adulto é para a criança uma fonte importante de experiência” (Tardos, 2012, p. 19) (Apên B1.1.1: Img 7 e 8).

Também nos momentos de refeição, a mestranda tomava consciência e promovia que as suas ações fossem no sentido de contribuir para que a criança percecionasse o que estava a acontecer, estabelecesse relações com a materialidade envolvida, para que gradualmente conseguisse ter uma maior autonomia e conseguir executar este momento por si própria. Assim, a mestranda dá o exemplo da N. que em grande parte dos momentos, necessitava de apoio do adulto e que, por isso, sempre que a apoiava nessas ocasiões, a mestranda procurava colocar-se ao seu nível, respeitando-a, assim como também respeitava o seu ritmo, sem antecipar etapas, e ia enunciado ações de modo a informar a criança sobre o que está por acontecer, com o intuito de promover a sua autonomia gradual. Numa fase posterior, a mestranda adotou a estratégia de colocar duas colheres no prato, dando-lhe uma e incentivando a criança a levar, autonomamente, à boca a outra. Este processo engloba duas das três categorias de ação da ‘Escala de Observação do Empenhamento do Adulto’, nomeadamente a estimulação e a autonomia. Estas correlacionam-se, e na situação acima descrita está patente que a mestranda ao estimular a criança, o nível de autonomia é naturalmente mais baixo. No entanto, esta estimulação acontece para que num futuro próximo a situação se reverta, ou seja, o nível de autonomia prevaleça perante a estimulação do adulto (Bertram & Pascal, 2009). O que se pôde verificar em contexto de estágio com a situação descrita, dado que a estimulação por parte da estagiária foi o *input* para que se comesse a notar uma evolução na autonomia da criança no momento de refeição, dado que a criança, no final do estágio, já se encontrava plenamente autónoma.

A partir dos elementos referidos, foi construída uma verdadeira relação pessoal entre a mestranda e os elementos do grupo, ao tornar “o cuidar, um momento único, íntimo e pleno de comunicação” (Falk, 2011, p. 34). A qualidade desta relação é muito significativa uma vez que é criado um vínculo profundo e estável com a criança e propicia a vontade desta em atribuir ao adulto o papel de parceiro do seu jogo (Tardos, 2012). Assim, durante o estágio, e uma vez criadas relações de confiança, as crianças procuravam e viam na mestranda uma companheira para dar continuidade às suas brincadeiras, explorações e imaginações (Apên B1.1.1: Img 8 e 9).

Face ao evidenciado até então, conclui-se que, relativamente às aprendizagens das crianças, o foco desta ação foi a criação da vinculação com a educadora cooperante que potencializou e potencializará outras aprendizagens. Dado o carácter comunicativo deste

pressuposto, sucederam-se não só momentos de estimulação por parte do adulto sobre as mais variadas competências da criança, como também foi apoiada a sua atividade autónoma.

Já relativamente às aprendizagens da mestranda, todos estes pressupostos colocados em prática fomentaram o cuidado amoroso da educadora estagiária através do olhar sensível, das palavras e gestos de incentivo, mas ao mesmo tempo através da liberdade da criança se desafiar a si própria, dado que o subir o Triângulo lhe permitiu desenvolver o espírito de iniciativa, o interesse em descobrir o mundo e o prazer da iniciativa autónoma. Esta consciencialização por parte da mestranda permitiu-lhe refletir sobre o quão significativa e imprescindível ela é, colocando em evidência a importância de que atuar na educação em contexto de creche exige um saber específico sobre as características da primeira infância – fase da vida que é tão própria e complexa – e um conhecimento detalhado a nível pedagógico e metodológico.

3.1.2. AS ATIVIDADES SENSORIAIS

"(...) a nossa tarefa, em termos de criatividade, é ajudar as crianças a escalar as suas próprias montanhas, o mais alto possível (...)" Malaguzzi

Segundo Piaget, a fase em que as crianças em contexto de creche se encontravam diz respeito ao estágio sensório-motor, que é coincidente com a primeira fase do brincar, fase esta em que se encontram mais predispostas para o fazer e desenvolvem esquemas baseados em movimentos corporais e informações sensoriais e em que se apropriam do meio envolvente a partir das experimentações através dos sentidos: tato, olfato, visão, audição e paladar (Spodek & Saracho, 1998; Kishimoto, 2010). Assim, dado que as decisões pedagógicas tiveram por base os interesses e procuravam respeitar as necessidades básicas das crianças, o “bem-estar físico e emocional, a sintonia, a brincadeira, a expressão não constrangida, [e] o desafio sustentado” (Araújo, 2017, p.140), procurou-se desenvolver atividades sensoriais, no respetivo contexto, de forma “a apoiar o desejo natural de exploração sensorial que as crianças até aos 3 anos apresentam” (Post & Hohmann, 2011, p.114).

Há uma imagem da criança com menos de três anos, tal como nos refere Araújo (2017), em que se reconhece uma forte tendência, em contexto de creche, em assumir “um ceticismo endémico relativamente à sua competência e possibilidades” (p.135), por se acreditar na ausência de competências – motoras, linguísticas, cognitivas ou metacognitivas – e se fazerem representações focadas no défice, o que leva a profundos condicionamentos relativos à assunção da competência participativa das crianças desta idade. Face a esta visão obsoleta, emergiu o desejo de inclusão desta ação no RE da mestranda, pois a dinamização destas atividades em que

era que reconhecido à criança o seu direito a uma participação efetiva com total liberdade de experimentação resultou na transparência dos seus desenvolvimentos através da capacidade de criação e os seus elevadíssimos níveis de bem-estar, pois tal como metaforizado por Laevers (2005) as crianças sentiam-se “como peixe dentro de água” (citado por Araújo, 2014, p.106).

Perante o exposto, passa-se a descrever e a analisar com mais afinco as atividades realizadas neste âmbito, na valência de creche.

A ‘Semana das Frutas’ surgiu dado o tema abordado nessa semana ser a fruta, tema este que foi desenvolvido tanto em atividades propostas pelo adulto, como nos diferentes momentos do dia. Em consonância com toda a equipa pedagógica foi proposto pela diáde modificar, nessa mesma semana, o reforço matinal, ao ser trocada a fruta que habitualmente comiam – maçã, pera, banana – por frutas desconhecidas das crianças, de forma a aprenderem novo vocabulário, formatos, texturas e sabores. Assim, através da observação indireta, foi possível perceber se existiria alguma criança intolerante à fruta que escolhida, tendo a escolha recaído na papaia, pitaya, manga, maracujá e no pêsego. Esta atividade foi contextualizada na medida em que as crianças vão criando de forma gradual, desde o seu nascimento, segundo Flores e Albuquerque (2015) um repertório de informação a partir da sua herança biológica e das sensações que lhe são oferecidas, e à medida que o tempo passa, essas sensações convertem-se em perceções cada vez mais complexas e amplificadas. Assim, é necessário “oferecer momentos diversificados para que as crianças tenham sensações, através de opções de materialidades, sonoridades, sabores, odores e repertórios visuais plurais” (idem), o que foi promovido com esta proposta por poderem usufruir e provocar o uso consciente dos cinco sentidos, nomeadamente: o tato – ao explorarem a parte de fora da fruta e a sua consistência no interior (Fig. 2; Apên B1.2.1: Img 2 a 6); a audição – ao perceberem que explorando a consistência interior da fruta esta fazia diferentes sons; a visão – por contactarem com frutas de diferentes aspetos; o olfato – ao terem diversos cheiros (Apên B1.2.1: Img 7); e o paladar – por terem sabores distintos (Apên B1.2.1: Img 8).



Figura 2- Exploração da textura do interior da manga

O segundo momento a ser mencionado refere-se a uma atividade em que foi proporcionado um ambiente com luz negra, dado que os jogos de luz e de sombras “seduzem e convidam a criança a interagir, brincar e fantasiar” (Lino, 2018, p. 99) e esta presença da arte

manifestou-se como um estímulo ao proporcionar novos e diferentes contextos para as crianças explorarem interpretações não convencionais da realidade (Vecchi, 2010). Deste modo, as crianças puderam pintar estrelas em cartolina branca, referentes à hora do conto anterior que foi proporcionada em jogo de sombras (que será mencionada no ponto 3.3.1), assim como também pintaram as suas *t-shirts*, as cartolinas pretas, que foram colocadas no espelho, o chão, as paredes, os cabelos, a cara, os braços, as pernas, os outros amigos, em completa liberdade que lhes permitiu explorar as diferentes perspectivas de cor da tinta onde quisessem, indo ao encontro da decisão pedagógica tomada pela mestranda cujo objetivo era que a exploração fosse realizada com todas as partes do seu corpo, uma vez que este envolvimento com formas de arte diversificadas “promove o desenvolvimento da capacidade de interpretação e representação das ideias e pensamentos, da imaginação e criatividade” (Lino, 2018, p. 100). Assim, quando as crianças se aperceberam de que a sua roupa, os seus dentes e as tintas brilhavam no escuro, ficaram profundamente entusiasmadas e, de imediato, demonstraram prazer em explorar e em utilizar diferentes formas de se envolverem com os reflexos, o que comprovou o adequado papel do educador dado que lhe cabe “alargar as experiências [das crianças], de modo a desenvolverem a sua imaginação e as possibilidades de criação” (Silva et al., 2016, p. 49) (Fig. 13 e 14; cf. Apêndice B1.2.2).



Figura 3- Exploração das diferentes perspectivas da cor: causa e efeito

A atividade seguinte a ser evidenciada diz respeito a uma livre exploração com ‘*slime de chia*’. Este material foi previamente preparado pela dupla pedagógica e foi apresentado ao grupo no espaço exterior, juntamente com vários recipientes, copos e talheres, de modo a permitir que crianças se pudessem envolver com esses objetos da forma que entendessem (Fig.4; cf. Apêndice B1.2.3). Assim, todas as crianças, em algum momento, se envolveram com o material da

atividade, por iniciativa própria. No entanto, ao longo dessa exploração tornou-se mais evidente o contraste entre as explorações das crianças, em que uma parte do grupo se envolveu com maior ímpeto em transferências e na exploração sensorial (Fig. 4; Apên. B1.2.3: Img 2 a 6), contrariamente aos restantes elementos que desenvolveram o jogo social e brincaram ao faz-de-conta – p. ex., o G. e a E. levaram um prato com chia e uma colher para a casinha e o G. sentou-se a dar de comer a E. – envolvendo-se com as experiências-chave de imitar e brincar ao faz-de-conta e criar relações com os pares (Apên. B1.2.3: Img 7 a 9). Este evidente e esperado contraste só foi possível dado a atividade proposta ter sido planeada no sentido de oferecer diferentes possibilidades consoante as necessidades e interesses das crianças. Conseguiu-se realçar, desta forma, a diferenciação pedagógica, que é fundamental, dado que como sujeitos ativos, as crianças possuem características que as distinguem entre si, o que se reflete na forma diferenciada de reagir a cada situação (Hohmann & Weikart, 2011). A partir do momento de exploração que foi proporcionado ao grupo, foi também possível observar como as interações sociais e as brincadeiras são parte integrante do ser humano, visto que “são formas de manifestação, exploração e manipulação da realidade social, portanto centrais no processo de aprendizagem” (Gutfreind, et al., 2018, p.13). Foi, assim, possível perceber que, para além das inúmeras potencialidades da exploração face ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, as interações sociais criança/criança durante o ato lúdico, também se constituíram como promotoras de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que as crianças comunicam entre si, negociam, exploram o *slime*, interpretam e partilham o que observam com os pares, e esta interação e partilha durante a brincadeira, tal como Jansá (2013) refere, oferece a possibilidade de as crianças entrarem no mundo mental uma das outras.



Figura 4- Nível elevado de bem-estar na exploração sensorial do *slime*

De seguida, será explanado a quarta ação desenvolvida de forma a promover a exploração sensorial que consistiu em luvas congeladas com pompons no seu interior. Primeiramente surgiu-lhes o desafio de rasgar as luvas (Apên B1.2.4: Img 1), a seguir foram confrontados com a temperatura das mãos geladas e, posteriormente, ao observarem os pompons presos dentro do gelo ficaram intrigados com a forma de os conseguirem tirar de lá. De seguida, as crianças contaram com a ajuda do sol que começou a derreter algum gelo, facilitando, assim, os pompons

a sair e fazendo pequenas poças de água para onde as crianças não demoraram a saltar, dando gritos de felicidade (Apên B1.2.4: Img 2 a 5). No entanto, o que diferenciou esta proposta das outras foi o ambiente em que foi realizada, nomeadamente no terraço exterior que continha inúmeros brinquedos, e que não era frequentado regularmente pelas crianças. Deste modo, quando se depararam com este espaço, prontamente se envolveram com os brinquedos aí presentes, e não mostraram interesse em explorar a caixa que se encontrava no centro nem em saber o que continha. Perante esta situação, a mestranda aproximou-se da caixa e começou a retirar o que se encontrava lá dentro, fazendo-lhes perguntas em voz alta. Rapidamente, grande parte das crianças mostrou interesse em descobrir do que se tratava e aproximaram-se (Apên B1.2.4: Img 6). Ainda assim, por vezes, a sua atenção era desviada e só regressavam para a exploração desta atividade quando o entendiam; já outras crianças não demonstraram interesse em se aproximar, o que indica que “cada criança tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (Post & Hohmann, 2011, p.71) e que é importante respeitar as suas vontades, ao preparar espaços para auxiliar a sua desenvoltura e autonomia.

O último momento a ser realçado diz respeito a uma atividade que consistiu na pintura livre, em cima da mesa da sala de atividades, em que o material de pintura era constituído por diferentes alimentos que originavam diferentes cores, além de serem comestíveis. Desta forma, o material de pintura foi ‘construído’ com: espinafres cozidos e crus, beterraba em frasco (ou seja, em rodela e respetivo líquido), manga esmagada com corante alimentar de laranja em pó, chocolate em pó com água e iogurte com corante azul. Dado que é reconhecido às crianças o direito a uma participação efetiva, e uma vez que é desta forma que “abordam o mundo, comunicam e constroem significados” (Araújo, 2017, p.136), para a preparação das ‘tintas’ comestíveis foram as crianças que misturaram os ingredientes, percecionando a alteração das suas cores e da sua consistência (Apên B1.2.5: Img 1). Importa ainda referir, que antes da ação a mestranda tinha planeado a ação pedagógica de forma a que as crianças explorassem a ‘tinta’ e pintassem folhas brancas. No entanto, aquando da preparação do ambiente para a atividade em reflexão com a educadora cooperante, a mesma sugeriu que ao invés da pintura nas folhas, as crianças explorassem o próprio ambiente com maior liberdade em cima da mesa (Apên. B1.2.5: Img 3 e 4). Desta forma, esta conversa fez com que a mestranda refletisse e pudesse abrir horizontes de maneira a percecionar que o mais importante é o processo elaborado e vivenciado pelas crianças, e não o resultado. Em suma, a mestranda concluiu que perante esta visão, o imprescindível e valorizado não seriam as folhas finais para expor, mas sim o prazer e a exploração que as crianças possam vir a adquirir com atividades em que têm maior possibilidade de criação (Apên B1.2.5: Img 5 e 6). Assim, o objetivo da atividade prendeu-se com a exploração

ativa das crianças a partir do tato, olfato e paladar (cf. Apên. B1.2.5: Imagem 4 a 6), valorizando o já referido processo e, como produto final, foram prensadas folhas brancas sobre a mesa, de forma a demarcar as diferentes texturas e padrões criados através da exploração feita pelas crianças.

Face às atividades supramencionadas, e uma vez que estiveram presentes todas as componentes da aprendizagem ativa, o que se refletiu em aprendizagens significativas, revela-se a necessidade de contextualizá-las face às experiências-chave, dado que estas nos “proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2011, p.36). Assim, de forma geral, em todas as atividades propostas pelo adulto, as crianças: demonstraram iniciativa, revelaram autonomia e tomaram decisões adequadas à sua idade, nomeadamente ao decidir se queriam ou não envolver-se com a atividade proposta; desenvolveram relações sociais, ao estabelecer relações com a educadora e com os pares, ao expressarem com regularidade emoções de prazer e alegria, e ao envolverem-se no jogo social por procurarem a companhia de um par para brincar ou por o observarem e se juntarem a ele, fazendo o mesmo que este ou utilizando os mesmos materiais; exploraram diferentes materiais de construção e expressão artística; demonstraram ter vindo a adquirir controlo progressivo do seu corpo, tanto parcial como totalmente e maior facilidade em manipular objetos; demonstraram competências de comunicação e linguagem ao comunicar verbal e não verbalmente, expressando os seus desejos, interesses e sentimentos, ao perceberem aquilo que os outros comunicam e em participar na comunicação dar e receber; aprenderam sobre o mundo físico ao explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz e ao explorar repararem como as coisas podem ser iguais e diferentes; e finalmente, desenvolveram a compreensão de espaço ao explorarem e repararem na localização dos objetos, ao observar pessoas e coisas sob várias perspetivas e ao encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora (Post & Hohmann, 2011).

Destaca-se também a necessidade de avaliar os processos que ocorrem nas crianças, assumindo “o bem-estar e o envolvimento como indicadores centrais que refletem, eles próprios, a natureza e características do ambiente educacional e que serão refletidos nas aprendizagens das crianças em diferentes domínios” (Araújo, 2014, p.106), pelo que a mestranda se baseou nas ‘Escala de Observação do Bem-Estar e do Envolvimento da Criança’ (Laevers et al., 2005). Assim, as crianças foram sempre demonstrando um elevado nível de bem-estar ao serem espontâneas e expressivas; ao estarem relaxadas, não demonstrando sinais de stress; sentindo-se felizes, demonstrando-o através do sorriso e dos gritos de alegria (Apên. B1.2.3: Img 1; Apên. B1.2.5: Img. 10) ao falarem para si próprias, brincando com sons; e ao demonstrar abertura

relativa ao ambiente, vivacidade e auto-confiança. Por sua vez, em relação ao envolvimento verificaram-se, também, níveis bastante elevados, ao ter sido possível a observação dos sinais indicadores da sua presença, assinalados por Laevers (1994) citado por Araújo (2014): “a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, os comentários verbais e a satisfação” (p.107).

Por fim, pode-se mencionar, que ao terem sido proporcionadas atividades desta índole ao grupo, para além das inúmeras competências e aprendizagens significativas adquiridas pelas crianças, também a mestranda auferiu de muitas. Esta ação conseguiu abrir novos horizontes e fazer a mestranda perceber o quão mágica é a educação de infância, pois quando as crianças são inseridas em ambientes seguros, confortáveis e estimulantes em que são valorizadas as atividades abertas, estas são espontaneamente criativas dado não terem moldes estabelecidos que limitem as possibilidades do seu pensamento, da sua sensibilidade, imaginação e expressividade. Ficou ainda explícito para a mestranda a necessidade e o interesse natural que as crianças nesta faixa etária sentem pela manipulação e pela exploração sensorial de objetos e, por isso, se considerou fulcral desenvolver uma ação que valorizasse uma prática pedagógica onde a criança pudesse “experimentar em continuidade, em interação, em comunicação, em liberdade de escolha e se [pudesse] sentir intrinsecamente competente e participante” (Araújo, 2013, p. 38), dado que é desta forma, ao envolver-se em brincadeira de forma livre, intencional e exploratória que lhe é proporcionada uma aprendizagem ativa através da sua interação com o meio.

3.2. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A intervenção da mestranda em contexto de EPE caracterizou-se por todas as ações planificadas e desenvolvidas emergirem de uma observação sistemática, ativa, contínua e participante. Tal permitiu-lhe identificar e compreender as necessidades e interesses individuais e do grupo o mesmo para além das suas dificuldades e motivações. Deste modo, fomentou-se o crescimento holístico da criança, valorizando os diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento. A partir da observação cuidada e atenta elaboraram-se planificações, de carácter flexível, permitindo a sua alteração consoante questões emergentes, integrando desta forma sugestões das crianças e imprevistos, com a finalidade de desenvolver práticas educativas desafiantes e motivadoras e estimulantes do ponto de vista das interações, das experiências e reflexões, suportadas pela intencionalidade educativa.

3.2.1. PROJETO “O QUE É A NATUREZA?”

Nesta sequência surgiu um projeto desenvolvido pelo grupo, pelo par pedagógico e com a colaboração da educadora cooperante. Desta forma, ao longo deste sub-subcapítulo serão apresentadas algumas ações desenvolvidas no âmbito do projeto consoante as fases da MTP, elencadas por Vasconcelos (2014).

O espaço exterior caracteriza-se por ser transversal à sala de atividades, podendo inclusive ser a continuação da mesma. Esta conceção de espaço opõe-se, desta forma, ao pensamento enraizado, por parte de muitos profissionais de educação que os diferenciam/separam, vendo o espaço interior como espaço das aprendizagens que importam, “geralmente restritas a conteúdos escolares, com destaque para a alfabetização ou atividades consideradas preparatórias para ela” (Horn & Barbosa, 2022, p.1) e o espaço exterior como um lugar para libertar energia acumulada (Haddad & Horn, 2013). O facto de o “espaço exterior ser muitas vezes negligenciado num grande número de instituições” (Araújo, 2018, p.156) acaba por refletir a pouca qualidade pedagógica destes espaços, bem como o tempo reduzido de ocupação pelas crianças. Aliás, segundo Neto (2020), através de estudos realizados, “cerca de 70% das crianças portuguesas passam menos tempo ao ar livre do que os 60 a 120 minutos que o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos recomenda para os reclusos das prisões” (p.34), o que implica a reflexão preocupante sobre o paradoxo que é as crianças terem um tempo inferior de brincadeira no espaço exterior do que os próprios reclusos.

Como tal, o facto da mestrandia estar sensibilizada e rendida às múltiplas vantagens da apropriação do espaço exterior como espaço de aprendizagem, fez com que, desde cedo, criasse condições para que o grupo contactasse com o mesmo, para assim perceber a reação das crianças a este contacto e poder vivenciar a teoria na prática.

Rapidamente o grupo deu sinais claros desta boa relação, ao observarem-se níveis muito elevados de bem-estar e envolvimento, aquando da exploração dos espaços exteriores da instituição (Apêndice B2.1: Imagem 1). Assim, e com as adversidades climatéricas a começarem a impossibilitar a ida ao exterior, em díade verificou-se a necessidade de travar este contratempo, uma vez que “as condições meteorológicas fazem parte do quotidiano de todos nós e não devem, portanto, ser um elemento limitador das nossas atividades diárias.” (Duque & Pinho, 2015, p.15), mas sim impulsionador. Para isso, e tendo em conta que “não há mau tempo, só há mau vestuário” (Cohen, 2017), foi elaborada uma carta direcionada aos pais com o pedido de galochas e capas de chuva. O pedido rapidamente se tornou bem-sucedido, uma vez que todos os familiares colaboraram, demonstrando ideologicamente grande abertura e o seu envolvimento

no processo. Com as condições adequadas reunidas, seguiram-se momentos de pura exploração, tais como: cozinhas de lama (Apên B2.1: Img 2), desenho nos troncos das árvores (Apên B2.1: Img 3), descoberta das diferentes cores e formatos das folhas (Apên B2.1: Img 4), etc.

Estes momentos foram pensados e realizados com o intuito das crianças poderem usufruir dos “brinquedos da terra” (Horn & Barbosa, 2022, p.126) visto que “[se] só cuidamos daquilo que amamos e só amamos aquilo que conhecemos, é necessário oferecer oportunidades para que a criança aprenda a amar a terra” (Horn & Barbosa, 2022, p.128).

Com este recorrente contacto com o espaço exterior de diferentes formas, emergiu o interesse e consequentemente necessidade de trazer os materiais recolhidos, aquando destas explorações, para a sala, - “quero levar os paus para brincar lá dentro” (I.); “as folhas ficam bonitas na sala” (L.); “que cogumelo lindo... quero ficar com ele!” (IV.) - para que pudessem estar disponíveis para os explorarem espontaneamente sempre que pretendessem.

Dessa forma, colaborativamente com o grupo, a díade introduziu e organizou a área da natureza (Apên B2.1: Img 6). Além do mais, foram construídos alguns jogos alusivos aos materiais recolhidos, que incluíram a utilização de elementos não estruturados da natureza para que as crianças deles pudessem usufruir quando estivessem a explorar a área, durante os momentos de brincadeira espontânea (Apên B2.1: Img 5 e 7). Assim, para ser funcional como as restantes áreas da sala, esta área passou a contar com um quadro para colocar as fotografias no momento da escolha da área que pretendiam frequentar, bem como um quadro de regras, elaborado com a ajuda das crianças e com o auxílio do adulto.

“Enquanto organizavam a área da natureza pela 1.^a vez, a I. dirigiu-se à educadora cooperante, entusiasmada, afirmando que estávamos “a fazer a natureza” ao que esta perguntou “e o que é a natureza?”, tendo obtido a resposta: ‘música” (Notas de campo ed. estagiária, 07/11).

Como consequência, urge a necessidade de convocar um momento, em grande grupo, para se perceber se este era um interesse comum a todas as crianças e quais as suas conceções sobre natureza (Fase I). As crianças partilharam opiniões, ideias e experiências que já possuíam acerca do tópico a investigar e com a ajuda do adulto foi elaborada uma teia inicial que esquematizava o que as crianças expressaram como conhecimento base do tema (Apên B2.1: Img 8 e 9).

Como se tratava de um tema bem abrangente, de forma a afunilá-lo definiu-se quais as principais questões às quais a investigação poderia dar resposta, que foram registadas, posteriormente, num quadro, assim como os meios e estratégias onde se poderia obter a informação. Os processos supramencionados dizem respeito à Fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho – em que também se dividem tarefas, e se percebe quem faz o quê.

Assim foi - cada criança inscreveu-se na área que lhe suscitava mais interesse investigar (Apên B2.1: Img 11) e para definir as equipas de trabalho realizou-se um histograma, intitulado pelo grupo como “Equipas da Natureza” (Apên B2.1: Img 10).

Assim, na fase III – execução – o projeto desenvolveu-se em torno de cinco grandes questões formando, desta forma, as cinco Equipas da Natureza, a saber: “A música é natureza?” – Equipa da música (S., A., LV., B., M.); “A praia é natureza?” – Equipa da praia (D., LO., TI., LE.); “O fogo é natureza?” – Equipa do fogo (M., C.); “Porque é que as folhas mudam de cor?” – Equipa das folhas (L., MF., I.); e “Há cogumelos vermelhos? E azuis?” – Equipa cogumelos (IV., P., TÊ., V., S., V.).

Uma vez que, aquando do diálogo em grande grupo sobre como se iria reunir a informação, a resposta mais recorrente e imediata foi: família, esta terceira fase do projeto iniciou-se de igual forma em todas as equipas, ou seja, com o pedido aos pais para colaborarem neste projeto ao investigarem em casa com os filhos sobre o respetivo tema. Desta forma, a componente do envolvimento familiar no desenvolvimento do projeto surgiu de forma natural tendo sido, posteriormente estimulada pela díade ao ser criado no placard da sala um lugar reservado para “As Nossas Pesquisas Em Casa” em que eram afixados todos os materiais referentes às pesquisas com as famílias (Apên. B2.1: Img 12). Este procedimento, tal como é referido por Katz e Chard (1997), reforçou a parceria entre as famílias e a instituição educativa, que funcionou como catalisador para a sua participação. Assim, ao longo das semanas seguintes, as crianças foram trazendo desenhos, montagens, textos, fotos, esquemas em cartolinas, etc., que eram apresentados em grande grupo, demonstrando estar envolvidos no processo de pesquisa. Exemplo disso foi o M, que ao apresentar a sua investigação referente à equipa do fogo, explicou “este papel ficou assim (aponta para o saco com papel queimado) porque isto (aponta para o saco com fósforos) fez fogo e queimou-o” (Notas de campo mestranda, 22/10).

Ao longo desta 3.^a Fase do projeto foram inúmeras as atividades e experiências desenvolvidas em torno destes 5 temas, que resultaram em momentos de partilha e aprendizagens enriquecedoras e significativas no grupo. No entanto, devido à estrutura do RE, apenas será realizada uma abordagem aprofundada a uma equipa - Equipa do fogo.

Não obstante, importa evidenciar e contextualizar as restantes equipas dado que houve um grande envolvimento com a comunidade, uma vez que nesta metodologia, o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto, existindo desta forma uma crescente integração da “criança, na sua rede de interações, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto, numa perspetiva integradora” (Vasconcelos, 1997, p.134) – exemplo disso foram elaborados questionários às cozinheiras e aos idosos do centro de dia, em que as crianças

“prepararam previamente aquilo que pretendiam saber, e que perguntas desejavam fazer” (idem, p.142) nas equipas da praia e dos cogumelos (Apên. B2.1: Img 13 a 16). Consequência das respostas obtidas na entrevista da equipa dos cogumelos, foi proposto pelas crianças fazer uma pizza de cogumelos em que os pais foram incluídos na confeção, após sugestão da C. em grande grupo, aquando da afirmação do T. “a minha mãe sabe fazer pizza”, “então pode vir ensinar-nos” (C.) (Apên. B2.1: Img 17). Tal como Vasconcelos (1997) defende “o espaço em pedagogia de projeto, não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de atividades” (p. 147) tendo sido através das idas ao exterior que a equipa das folhas se apercebeu do impacto das diferentes fases do ano nas árvores e nas suas folhas bem como puderam recolher recursos naturais a utilizar nas suas construções, como paus, folhas, pedras, flores, entre outros (Apên. B2.1: Img 18); já a equipa dos cogumelos através também do contacto com o exterior e da procura por cogumelos perceberam que estes são frágeis e que se os retirarmos da terra morrem, evidenciando aprendizagens no âmbito da sustentabilidade e tornando-se desta maneira ‘guardiões da natureza’ (Apên. B2.1: Img 19). Também a equipa da música fez do exterior a sua sala de aprendizagem ao ir com frequência ouvir os sons da natureza, ao exterior, e registar se os mesmos se mantinham ou se existiria um novo som no jardim. Pesquisou-se também em enciclopédias e elaboraram-se registos em esquemas e desenhos, nomeadamente na equipa das folhas. Na equipa da praia, após terem investigado sobre os diferentes elementos presentes nesse espaço e de o terem registado em papel demonstraram interesse em “(...) fazer uma praia na nossa escola” (LE.). Assim, foi sugerido pela díade a construção de uma maquete, ideia que foi bem recebida pela equipa da praia e em trabalho colaborativo foi efetuada a maquete da praia e, posteriormente, apresentada ao restante grupo (Apên. B2.1: Img 22).

De volta à Equipa do fogo, o processo de investigação iniciou-se com uma conversa entre a educadora estagiária e os dois elementos do grupo em que foi abordado, agora de forma mais aprofundada, o que já sabiam sobre o tema, o que se poderia investigar e onde descobrir. As conceções iniciais destas duas crianças, revelaram-se opostas uma vez que a C. afirmava que “o fogo é natureza porque veio do vulcão e destruiu a mãe natureza”, já o M., tendo por base o que havia investigado em casa, defendia que não pois “vem das fogueiras”. Destas primeiras conceções desenvolveu-se uma conversa dinâmica entre os três elementos, uma vez que as crianças interrogaram a mestrande de forma a que esta participasse nesta troca de saberes. É papel do educador assumir os seus próprios saberes e os saberes que os outros possuem “integrando-os dinamicamente nesse processo de conhecimento” (Vasconcelos. T, 1997, p.132), assim desta conversa resultou o consenso de que o fogo tanto podia ser criado pelo homem

(“como com as fogueiras” - M.), como pela “mãe natureza” (C.), podendo-se prever desta forma uma provável divisão na investigação.

Ainda assim, chegaram, em grupo, à conclusão que tinham de começar a investigar e foi unânime a decisão que “nos vídeos da internet” se obteria uma resposta. Para isso, a mestranda pesquisou prévia e seletivamente o vídeo mais adequado e pertinente para a visualização em grupo, e selecionou um excerto do documentário “Terra em Fúria- Vulcão” (Apên. B2.1: Img 23). Aquando da visualização do mesmo, as duas crianças pediam para parar, e iam fazendo comentários como “o que sai é vermelho, mas não parece fogo” (C.), “olha, o vulcão é tão grande” (M.), assim como pediam esclarecimentos “isto aconteceu assim, Bea?” (C.) “o que sai dentro do vulcão é o quê?” (M.) (Apên. B2.1: Img 24). O educador também parte com a criança à descoberta, mas tendo em conta que é o “companheiro mais experiente” (idem, p.145) percebendo se são momentos adequados ou não, pode e deve partilhar os seus saberes com o grupo perante determinadas questões (Vasconcelos, 1997), uma vez que é quando as crianças se mostram curiosas e recetivas sobre determinada questão que adquirem conhecimento. As crianças evidenciaram uma curiosidade espontânea nos fenómenos naturais e a procura por saber como é que as coisas funcionam revela um elevado nível de competência no domínio da compreensão do mundo físico e tecnológico (Portugal & Laevers, 2010). Findo o documentário, as crianças demonstraram interesse em ver imagens de fogueiras e nessa pesquisa surgiram outras imagens que os levaram a ir mais além, revelando-se explícito pelos seus comentários: “olha, estão a cozinhar com o fogo” (M.), ao que a C. respondeu “nas férias o meu pai faz carne lá fora com um fogo grandinho”; “olha aquela, o bombeiro a apagar o fogo” (C.), “já estava muito muito grande” interveio o M., “e depois podia destruir a mãe natureza” (C.).

Chegados à sala, foi proposto que realizassem o registo do que haviam observado. A mestranda providenciou múltiplas modalidades para que as crianças se pudessem exprimir visualmente, proporcionando materiais diversificados e estimulantes, como é acautelado no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001). Assim, as crianças envolveram-se na utilização de diferentes técnicas plásticas que integraram áreas de conteúdo diversas. Por exemplo, optaram por realizar colagens de papel vermelho e, desta forma, as crianças experimentaram diversos tipos de cola, realizando assim experiências ao nível do domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais. Apesar de demonstrarem um elevado grau de envolvimento, de dificilmente se distraírem e de mostrarem estar motivados e interessados (Laevers et al., 2005), a C. pausou a sua produção para sugerir “Bea, podemos fazer um vulcão a sério?”. Perante este visível interesse das crianças e percebendo a mestranda as múltiplas vantagens que isso traria, tanto a nível da exploração

sensorial de materiais distintos e do desenvolvimento da sua motricidade fina, como ao nível do seu aprofundamento sobre o tema por poderem beneficiar da construção de elementos presentes no vulcão, apetrechou o espaço com os materiais necessários para ser possível a realização desse momento. Para a realização dos dois vulcões foram necessárias duas sessões. Numa primeira, as crianças procederam à construção física dos vulcões, bem como os adereços que consideraram relevantes adicionar como árvores e pessoas (Apên. B2.1: Img 25); e na segunda, procederam à sua pintura em que, na sala, escolheram, previamente, as cores que pretendiam usar (Apên. B2.1: Img 26), “o meu vai ser como um vulcão a sério” referiu a C., assim a menina escolheu as cores castanha e verde – “posso fazer uma relvinha à volta” (C.) – esta demonstração de saberes por parte da C. advém dos conhecimentos adquiridos previamente com a visualização do documentário, que demonstram que a criança utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e desenvolver teorias acerca do mundo físico (Portugal & Laevers, 2010).

Durante os momentos de realização dos vulcões, de forma geral, as crianças revelaram níveis altíssimos de bem-estar e envolvimento tendo por base as escalas da Laevers et al. (2005), nomeadamente na escala de bem-estar, ao demonstrarem adaptar-se bem a novas situações ou desafios – por exemplo, aquando da construção de uma pessoa, a cabeça cair – e irradiavam vitalidade, tranquilidade, relaxamento e confiança em si mesmos (autoestima positiva). Já ao nível do envolvimento, evidenciaram ficar completamente absorvidos, natural e intrinsecamente motivados e com uma elevada concentração, energia, persistência e criatividade.

A aprendizagem ativa defende que a criança deve participar e contribuir para a construção do seu próprio conhecimento. Assim, e uma vez que esta é uma metodologia que “parte da vontade expressa pelas crianças em aprender algo” (Serra, 2004, p.51), o diálogo e a comunicação em grande grupo assumem uma posição importante na partilha de saberes. Assim sendo, após os vulcões terminados o M. e a C. prontamente se mostraram entusiasmados para partilhá-los e explicar o que haviam aprendido com o restante grupo. Nesta apresentação contariam com uma surpresa para os colegas, surpresa essa originada numa conversa familiar que o M. trouxe como uma grande novidade, num dia de manhã – “o meu pai disse que podíamos pôr lava a sair dos vulcões”. O M., a C. e a mestranda conversaram sobre esta novidade e ficou combinado entre os intervenientes que a mestranda iria pesquisar



Figura 5- "olha o meu vulcão P.! Os vulcões verdadeiros são assim, sabias?" (CL.)

sobre os ingredientes necessários para a realização deste momento. Chegado o dia da divulgação ao grande grupo, M. e C. começaram por mostrar os seus vulcões individualmente e respondendo a perguntas ou observações rápidas, conseguindo desta forma captar todo o interesse e curiosidade dos colegas (Fig. X; Apên. B2.1: Img 27).

Posteriormente, já com os dois sentados no centro do grande grupo, apresentam os ingredientes e procedem à experiência com o apoio da mestranda (que anteriormente partilhara com eles o resultado do investigado) (Apên. B2.1: Img 28). As restantes crianças não tiraram os olhos do que sucedera, demonstrando-se completamente absorvidas, até que o ‘vulcão entra em erupção’ e ocorre um momento de euforia por parte do grupo (Apên. B2.1: Img 29). Com as crianças mais calmas, desenrola-se uma conversa em que a C. e o M. partilham os saberes adquiridos com o grupo, tais como: “o que saiu do vulcão é lava” (C.), “quem faz a lava é a mãe natureza” (C.), “e os homens conseguem fazer fogo, quando fazem fogueiras” (M.), até que o I. interveio afirmando bruscamente “a lava vai magoar a mãe natureza como o fogo”. Neste momento, as duas crianças tentam negar a afirmação ao mesmo tempo que ficam expectantes, bem como as restantes e surge na sala uma grande questão: fará o fogo mal à natureza?

Tendo em conta que: a diversidade se caracteriza por ser “(...) um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Silva et al., 2016, p. 10); que as crianças têm maneiras particulares de aprender e se relacionar com o conhecimento (idem); que os interesses das crianças têm de ser tidos em conta, e uma vez que a equipa pedagógica percebeu pelas reações que as crianças ficaram com a dúvida: “fará o fogo mal à natureza?”, em acordo com a educadora cooperante, a díade propôs a elaboração de uma fogueira, no exterior da instituição, proposta essa recebida com grande entusiasmo pelo grupo.

Assim, depois de planificado este momento e cabendo ao educador acautelar a organização do espaço e materiais (Decreto-Lei n.º 241/2001), foram incluídas rodela de ananás e paus de espetada a esta atividade de forma a torná-la mais rica e estimulante. Previamente, existiu uma conversa breve com as crianças sobre questões de segurança básicas tendo ainda havido tempo para questões como “depois vamos ter de chamar os bombeiros?” (Tê.), que ficaram em aberto, seguimos para o local e as crianças posicionaram-se em roda à volta da fogueira ainda a ser acesa (Apên. B2.1: Img 30).

Existe o pensamento enraizado, por grande parte dos adultos, de que as crianças não podem mexer no fogo e, por isso, ensinam-lhes desde cedo que dele têm de ficar longe. No entanto, esse afastamento impede a criança de superar barreiras, vencer medos, conhecer os seus próprios limites e criar memórias positivas. Para a criança desenvolver autonomia precisa de ser exposta a situações onde é necessário que assuma a responsabilidade e aprenda sobre limites,

uma vez que se se aproximar além do permitido pode-se queimar e se fizer movimentos bruscos pode magoar quem estiver próximo. Assim sendo, foi considerada de extrema relevância a realização desta atividade, uma vez que permitiu à criança contactar com o fogo, aprender a relacionar-se com o mesmo, lidar com o fogo em segurança e aprender sobre as características desse elemento, pois ao brincar com a chama, as crianças estão a realizar inúmeras aprendizagens no âmbito de processos químicos, físicos e biológicos (Apên. B2.1: Img 31 e 32). Ainda que menos usual, também a educação para a sustentabilidade está implícita neste tema, comprovando-se nos comentários das crianças, tais como: “o fogo não pode ficar grande demais”, “pois, porque se ficar muito muito grande pode magoar a mãe natureza”, “uma vez ouvi na televisão que não podemos deitar lixo para o chão no meio da natureza porque pode fazer fogo”.

Regressados à sala de atividade, houve uma conversa iniciada pelo adulto em que se tentou perceber quais as inferências que as crianças tiraram da atividade. A Tê. começou por dizer que “não foi preciso os bombeiros porque fizemos uma fogueira pequenina”, a C. acrescentou “hoje cozinhámos com a nossa fogueira ananás, mas a que o meu pai faz para cozinhar a carne é diferente”, “e ficámos mais quentinhos” (B.). As crianças, uma vez que ficam mais predispostas para a aprendizagem através da experiência real, revelaram, com esta atividade ter adquirido conhecimento, tal como Katz e Chard (1997) defendem, isto é, as crianças mais novas envolvem-se “intensamente na busca da compreensão das suas experiências” (p. 42). Assim, cabe ao educador, quando necessário, ajudá-las a dar sentido às suas experiências “de uma forma mais completa, mais profunda e mais precisa” (p.43).

Foi desta forma que terminou a fase III neste grupo. A mestranda considera o projeto bastante enriquecedor tanto pelas experiências e aprendizagens supramencionadas como pela transversalidade e envolvimento de todos os membros da sala, uma vez que tal como os elementos da equipa do fogo, todas as crianças tomaram consciência da temática em causa. Apresenta-se de seguida, na figura 47, a teia conceptual do projeto referente a esta mesma fase, que contou ainda com um *peddypaper* pelos jardins da instituição, para ambas as equipas, proposta essa sugerida pela díade pedagógica em colaboração com as colegas estagiárias de outra sala, dado o tema do projeto estar relacionado com a natureza com o objetivo de promover o desenvolvimento de “valores , atitudes e comportamentos face ao ambiente [conducentes] ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural” (Silva et al., 2016, p. 85). Para além da realização do *peddypaper*, foi proporcionado um ambiente de luz negra cujo objetivo era a pintura de criações plásticas distintas alusivas a cada grupo. No entanto, este momento caracterizou-se por ser uma pintura livre e, dado o ambiente convidativo, as

Ainda que ao longo das semanas, tenham sido criados momentos de diálogo para avaliação do projeto - consubstanciando-se, deste modo, numa avaliação contínua - para ser realizada a gravação do áudio foi necessário proceder, também, à avaliação final com as crianças, para se perceber o que tinham, efetivamente, aprendido com os seus projetos. Assim, em grande grupo, foram apresentadas as perspectivas das crianças relativamente às práticas desenvolvidas, dando resposta à questão orientadora “O que aprendemos?”. Relativamente à equipa do fogo, especificamente, foi possível registar respostas como: “o fogo é bom para o calor” referiu a C., “para nos aquecer do frio” acrescentou ainda, “sim, para aquecer as mãos” interpelou o B.; “serve para fazer comida” (C.), “nós aquecemos ananás no fogo para comê-lo” acrescentou o Iv.; “o vulcão estava aqui e depois saiu lava” (B.), “sim, o que sai do vulcão é lava” acrescentou a C., “não é bom para a natureza” referiu ainda o B.; “quando fazemos uma fogueira tem de ser pequenina porque se não a controlarmos pode destruir a natureza” (C.), “se o fogo ficar muito grande temos de chamar os bombeiros” acrescentou a Tê. Durante o diálogo, o adulto atuou como escriba das crianças (Folque, 1999), anotando o nome dos intervenientes para que, no fim do diálogo, os mesmos desenhassem, recorrendo a folhas que tinham à disposição na sala de atividades, o que haviam referido. Desta forma, a participação das crianças, neste momento, revelou-se ativa e constante, tornando possível identificar tanto o seu sentimento de satisfação e concretização como a aquisição e apropriação de novas descobertas e aprendizagens despoletado pelo projeto.

Segue-se o momento de refletir sobre a relevância das aprendizagens das crianças com o projeto, que levam ao surgimento de algumas questões: Como é que as crianças aprendem regras só a brincar? Como é que se preparam para a escola, ao nível da escrita, leitura, matemática? Mais tarde, não irão ter dificuldades de adaptação à escola?

A resposta a estas questões requer ter presentes as OCEPE e o próprio sentido do que é educar em contextos de EI, que são, nomeadamente, os objetivos deste trabalho. Assim, muito mais do que escolarizar precocemente, com esta metodologia é possível criar cidadãos seguros e confiantes, com uma boa autoestima, curiosos, criativos, com vontade de aprender, com capacidade para a resolução de problemas, com competência social e comunicacional, revelando autonomia e autorregulação e demonstrando sentimento de ligação ao mundo e aos outros. Confrontando com o documento do “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (ME, 2017) são identificadas como áreas chave, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória, grande parte das competências mencionadas anteriormente como, por exemplo, a “resolução de problemas, desenvolvimento pessoal e autonomia, relacionamento interpessoal, pensamento criativo” (idem, p.20), etc. Assim, esta metodologia define-se como conducente a uma constante

aprendizagem de qualidade e crescimento, o que significa que a caminhada de 12 anos de escolaridade seja precedida por um “trabalho fundacional” (Bento et al., 2019, p.67), ou seja, com os devidos alicerces construídos nos anos de EPE (idem).

Aliada à construção deste cidadão é indispensável que existam contextos educativos “abertos à inovação, modernos e inclusivos” (idem, p.67), que têm em conta as características individuais de cada criança, apoiam as suas aprendizagens de forma diferenciada e oferecem um ambiente estimulante, assegurando o desenvolvimento de um sentimento de segurança e autoestima em cada criança (Bento et al., 2019; Decreto-Lei n.º 241/2001).

Não sendo a educação pré-escolar uma área que potencia aprendizagens fragmentadas, é crucial clarificar que todas as ações desenvolvidas com e para as crianças resultam de uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdos presentes nas OCEPE. Assim, é possível enquadrar as áreas e domínios de conteúdo das OCEPE nas diversas etapas e atividades desenvolvidas, nomeadamente: a área de formação pessoal e social, transversal a todas as etapas nos vários momentos de diálogo e discussão inerentes a uma metodologia que veicula declaradamente uma participação colaborativa e democrática; a área de expressão e comunicação, nomeadamente no domínio da educação artística, mais concretamente no subdomínio das artes visuais, presente nas várias atividades artísticas realizadas através do recorte, colagem, pintura e ainda na sensibilidade e sentido estético inerentes à montagem da maquete do vulcão, e os subdomínios de música e dança aquando da apresentação aos pais e comunidade; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, manifestada, essencialmente, nas sucessivas comunicações orais, na funcionalidade da escrita e sua utilização em contexto e prazer e motivação para ler e escrever, aquando da redação dos conhecimentos prévios e a adquirir; o domínio da matemática, nomeadamente a organização e tratamento de dados, presente no momento de escolha das equipas e conseqüente organização com recurso ao histograma; já a área do conhecimento do mundo foi a mais visada neste projeto, uma vez que se amplificaram diversos conhecimentos no âmbito do mundo físico e natural, essenciais para uma consciencialização relativa à degradação ambiental e para o impacto na vida diária das pessoas na natureza (Silva et al., 2016). Assim, a educação em ciências assume como uma das suas finalidades a possibilidade das crianças se tornarem cientificamente cultas, capazes de interpretar e reagir a decisões tomadas à sua volta, pronunciando-se sobre elas, por forma a exercer uma cidadania ativa, consciente e responsável (Martins et al., 2009).

Por fim, pode-se afirmar que esta metodologia contribuiu significativamente para a construção e desenvolvimento da identidade pessoal e profissional da mestrande, podendo esta afirmação ser corroborada quando pôs em prática conceitos defendidos teoricamente,

nomeadamente a promoção da autonomia da criança, o que lhe permitiu refletir no quão mágica e imaginativa pode ser a mente desta, quando tem liberdade para construir a sua própria história. Ou seja, ao possibilitar que a criança guie toda a situação, esta segue o rumo que vai criando, o que tem como consequência a não limitação da sua capacidade mental, pelo que foi permitido que, ao longo do projeto, a criança explorasse por completo a sua imaginação e o uso de todas as suas capacidades e possibilidades. Salienta-se ainda a ideia de Marta (2015) aquando da distinção do desenvolvimento profissional do educador de infância em dois níveis, o “macroanalítico e o microanalítico”, sendo que o primeiro diz respeito à reestruturação educativa, ou seja, às diretrizes que o educador deve seguir e, o segundo se refere à capacidade que o educador tem para refletir sobre a sua prática e sobre “as metodologias adotadas, as suas atitudes, a sua capacidade de inovar, de trabalhar em equipa, de refletir na ação, sobre a ação e acerca da ação, ou seja, de ser um prático reflexivo” (idem, p. 140). Assim, considera-se que todos os momentos planificados e desenvolvidos com o grupo de crianças contribuíram, inquestionavelmente, para o desenvolvimento de competências e estratégias fulcrais para uma formação inicial completa e abrangente, assente na reflexão e na importância de perspetivar a EPE como uma etapa determinante no processo de aprendizagem ao longo da vida. Finalmente, por a formação inicial do educador de infância ser dotada por um “conjunto de saberes e de conhecimentos que serão relevantes no desenvolvimento das crianças, mas não suficientes perante os desafios” (Marta, 2015, p. 145), destaca-se a importância da formação contínua.

3.2.2. UTILIZAÇÃO DO INSTRUMENTO AUDIOVISUAL- ORELHUDO

Tal como explanado acima, a ação da mestrandia fundamentou-se em observações sistemáticas, ativas e contínuas. Como tal, ao ser identificado no grupo um grande interesse pela audição de música, e cabendo ao educador planificar consoante os interesses das crianças, uma vez que desta forma se revelam mais recetivas à aprendizagem, foi introduzido, como estratégia, num momento da rotina – a seguir ao descanso – a utilização da ferramenta audiovisual, “O Orelhudo”.

Passa-se de seguida a contextualizar esta ferramenta: foi criada pela Fundação Casa da Música do Porto e tem como objetivo fornecer uma ferramenta de audição musical ampla e plural diária a todas as crianças. Neste programa encontra-se um calendário com uma música associada a cada dia da semana e a respetiva informação do título e do autor, permitindo um conhecimento mais alargado de diferentes tipos de músicas e compositores. Assim, para além de melhorar consideravelmente este momento da rotina, possibilitou às crianças inúmeras aprendizagens, que serão enunciadas posteriormente.

Antes de mais, importa contextualizar esta ação do ponto de vista das crianças, pois se estas não demonstrassem interesse nela a sua concretização deixaria de fazer sentido. Assim, inicialmente apresentou-se o Orelhudo com recurso ao fator surpresa o que obteve o efeito desejado - foi bastante bem recebido pelas crianças. Teve-se uma conversa inicial em que se explicou a ideia, seguida da apresentação do recurso e tentou-se perceber quais as suas conceções sobre a palavra “orelhudo”. Durante os primeiros dias de realização deste momento, acabada a música, era lido o seu título, quais os autores e a pequena descrição que acompanhava a música. No entanto, consequência da reflexão sobre a ação feita pela mestranda, em conjunto com a educadora cooperante e o par pedagógico, concluiu que esta estratégia – ler a descrição que acompanhava a música – não estaria a ser a mais proveitosa, pois para além das crianças se dispersarem com a leitura, não demonstravam vontade de participar ativamente sobre o que tinham acabado de ouvir, dado que o seu pensamento era suspenso. Desta forma, a partir daqui experimentou-se dizer o título e o autor, ouvir a música, e dar oportunidade imediata para as crianças poderem partilhar o que considerassem pertinente sobre a música ouvida. Os resultados foram imediatos, uma vez que estas partilhas de opiniões resultavam em conversas interessantes e consequentes debates significativos sobre os mais variados temas relacionados com a música do dia. Consequentemente, surgiu a necessidade de se registar a informação debatida e aprendida, no final de cada semana com recurso a imagens previamente imprimidas. Foi assim que o placard da parede da biblioteca começou a ficar preenchido, refletindo a história das aprendizagens do Orelhudo das crianças da sala A. Eram então evidentes os sinais de satisfação que se foram revelando cada vez mais intensos com o passar das semanas, tais como: “o que é que será o Orelhudo de hoje?” (Sa.), “bea... ana... está na hora do orelhudo” (Sl.), “gostei muito do orelhudo de hoje” (In.) e até foi criada como rotina dizer uma frase antes de o ouvir, nomeadamente “orelhinhos para fora” sendo representado o gesto ao mesmo tempo.

Assim, ao mediar a introdução da criança na vertente cultural, o educador tem em conta as intenções, conhecimentos e compreensão da criança e sobretudo providencia atividades e aprendizagens cultural e socialmente úteis e abrangentes. De seguida, serão analisadas as aprendizagens observadas consoante exemplos práticos de momentos vividos com o Orelhudo.

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, importa mencionar que se pode definir como uma “área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo” (Silva et al., 2016, p.33), e, por isso, está intimamente relacionada com as outras áreas de conteúdo. Assim, nos habituais momentos em grande grupo, foi promovida uma educação para os valores em que as crianças começaram gradualmente a “atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros” (idem, p.33)

ao reconhecer que o outro também tem voz e uma opinião, respeitando desta forma valores diferentes dos seus. A momentos de grande grupo também ficou associada a convivência democrática, tendo sido criado um ambiente “relacional e securizante” (idem, p.33), em que a criança tem o direito à participação e toma consciência de que todos os elementos do seu grupo também o têm. Assim, estes diferentes momentos caracterizaram-se pela aquisição de consciência e eventual concretização por parte da criança que consistiu em cooperar com os outros no processo de aprendizagem, uma vez que expunham as suas ideias e debatiam-nas em contexto de grupo bem como na consequente capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros. Exemplo disso foi aquando da necessidade em fazer os registos dos conceitos abordados e/ou aprendidos, definiram, democraticamente, que de forma alternada cada criança estaria responsável pelo desenho consoante o código escrito. Assim, perante esta regra elaborada e negociada entre todos, cada criança “se compromete[u] a aceitá-la, conduzindo a uma autorregulação do comportamento” (idem, p.36). Esta decisão, necessária ao bom funcionamento do grupo e da sua distribuição equitativa, permitiu às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a “promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação” (idem, p.36).

Debruçando-se agora na Área de Expressão e Comunicação, que se encontra dividida em 4 domínios distintos, estes acabaram por ser inseridos nas aprendizagens destacadas nesta ação, de forma mais evidente ou mais involuntária.

No que diz respeito ao domínio da Educação Artística, também este se encontra dividido em subdomínios. O subdomínio das Artes Visuais esteve presente na elaboração dos registos semanais, anteriormente referidos, quando as crianças mobilizaram elementos da comunicação visual tanto na elaboração e apreciação das suas produções como nas imagens e nos desenhos dos colegas que observavam, dado que é “fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam” (Silva et al., 2016, p. 49). Já relativamente ao Subdomínio da Música, que foi o mais presente, toda a ação e posteriores aprendizagens desenvolvidas tiveram como base a música, o que levou a que de forma sistemática as crianças já interligassem, naturalmente, a audição e a interpretação, como aconteceu com o Orelhudo do dia 15/12. A música ouvida neste dia era uma morna, um género musical e de dança típico de Cabo Verde. Após a sua audição, as crianças começaram imediatamente a listar os instrumentos musicais que tinham acabado de ouvir – guitarra, violino, bongo – comportamento este que corresponde ao processo de audição. As crianças, apesar de

não terem percebido todas as palavras, como está patente na intervenção da Sa. “ouvi coração, mas não percebi o resto”, demonstraram ter capacidade para fazer a ligação entre a música e as palavras (processo de interpretação). Com a promoção desta ferramenta audiovisual as crianças começaram a perceber a importância do silêncio e a respeitá-lo afincadamente aquando do tempo de audição do Orelhudo, o que se revelou fundamental por “possibilitar identificar, memorizar reproduzir e explorar as características dos sons: ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma.” (idem, p.55), explorando desta forma as diferentes características dos sons. A familiarização de diversos tipos de instrumentos também ocorreu de forma sistemática, uma vez que se fazia a distinção dos instrumentos presentes nas músicas e se pesquisavam no computador os novos sons, até então desconhecidos, revelando-se desta forma a tecnologia “um suporte importante na abordagem ao subdomínio da Música” (idem, p.55) (Apen B2.2: Img 1 a 3). Por fim, importa mencionar que esta ferramenta possibilitou o contacto com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas, o que lhes permitiu “alargar a [sua] cultura musical” (idem, p.55), o gosto pela mesma e apropriarem-se de saberes a ela relativos – por exemplo, que a morna é de Cabo Verde e o samba do Brasil – valorizando, desta forma, a música como “fator de identidade social e cultural” (idem, p.55). Este contacto com diferentes géneros musicais propiciou estímulos musicais diversificados, e estas audições musicais acabaram por ser também utilizadas como momentos para a vivência corporal da música – sendo que nas primeiras audições do orelhudo, todo o grupo permanecia sentado e em silêncio a ouvir, e numa segunda audição algumas crianças já exploravam a música corporalmente. No entanto, quando era uma música muito animada como o samba, as crianças sentiam necessidade de se levantar para o sentir corporalmente. Assim sendo, importa referir que a expressão corporal livre, constitui uma experiência única para o desenvolvimento do sentido rítmico, incluindo a audição interior e a vivência do corpo em movimento, “estabelecendo uma íntima ligação entre a música e a dança” (idem, p.55).

Tomando esta ideia final como ponto de partida, urge a necessidade de referir uma atividade que surgiu no âmbito do Orelhudo ouvido no dia 16/11. A música em causa apresentava bastante teatralidade o que fez despertar na sala um grande *input* para explorar a música ao nível da expressão corporal dramatizada. Assim, após a mestrandia constatar este grande interesse por parte das crianças, sugeriu-lhes uma representação dramática da música que foi recebida com grande agrado pelo grupo. Após a visualização de vídeos de momentos desta índole (cf. Apêndice B2.2: Imagem 2), dividiu-se o grande grupo em pequenos grupos e iniciou-se, assim, um processo criativo em que as crianças, prontamente, foram buscar roupas e adereços para construir personagens. Rapidamente se aperceberam do enredo possível da história, uma vez

que grande parte das crianças estava vestida de princesa e uma de lobo mau. Assim, antes de “entrarem em cena” foi audível um diálogo entre elas em que a Tê. sugeriu “Sl., nós vamos primeiro e quando a música ficar assustadora entras e vens atrás de nós”. E assim foi. As crianças apresentaram uma improvisação dramática em que ilustraram a partitura musical com a finalidade de construir vocabulário teatral para a cena, de modo a que através deste conseguissem construir um exercício de imaginação a partir da música. Face ao descrito, é possível identificar inúmeras aprendizagens no âmbito: do subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, uma vez que utilizaram e recriaram o espaço e objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos ao inventarem e representarem personagens e situações, diversificando as formas de concretização; do subdomínio da dança, uma vez que desenvolveram o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros, e por expressarem através da dança os sentimentos e emoções nos diferentes momentos da música, dado que a dança como forma de expressão possibilita que as crianças “exprimam o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente” (idem, p.57); e consequentemente do domínio da Educação Física, por durante a representação dramática realizarem ações sobre si próprias e sobre o seu corpo em movimento, executando desta forma um controlo voluntário do mesmo, que lhes “permite [assim] tomar consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações” (idem, p.45).

No que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi notória a sua inclusão, na medida em que, aquando da execução dos registos anteriormente relatados, as crianças combinavam os seus desenhos e a sua escrita com o código escrito, – por exemplo, no cimo da folha encontrava-se escrito violino, havia uma foto real deste instrumento e era então incluído o desenho da criança (Apen B2.2: Img 4) – esta opção planificada pela equipa educativa foi fundamentada com base nas OCEPE, dado ter como intenção facilitar a emergência da linguagem escrita, pela utilização funcional da mesma (Silva, et al., 2016). Esta estratégia, segundo Mata (2008), reforça a aproximação das crianças à utilização e função da escrita, já que lhes permite “compreender que o que se diz se pode escrever, [e] que a escrita permite recordar o vivido” (p. 32).

Já no que diz respeito ao domínio de Matemática, este evidenciou-se na introdução de um mapa-mundo proposto pela mestranda em colaboração com a equipa educativa. A opção planificada foi fundamentada com base nas OCEPE e tinha como intenção promover a identificação de pontos de reconhecimento de locais e a utilização de mapas simples. Esta ação pretendia dar continuidade às múltiplas aprendizagens já realizadas pelas crianças, uma vez que como já reconheciam os países e as respetivas bandeiras o desenvolvimento desta atividade

articulou diferentes áreas e domínios presentes nas OCEPE. Assim, quando apresentado o mapa e ao mostrar as bandeiras previamente elaboradas, as crianças identificaram-nas tendo surgido a questão da sua localização no mapa, até ao momento em que o Iv. sugeriu que se utilizasse o computador para o tentar descobrir (Apen B2.2: Img 5). Desta forma, o Iv. demonstrou reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens, demonstrando conhecimento acerca a Área do Conhecimento do Mundo. Com os locais de cada bandeira identificados, despoletou-se uma conversa sobre a distância desses locais até ao nosso país, e dado que as crianças desde o início sabiam que a mestranda tinha vindo diretamente “de avião de Cabo Verde para a nossa escola”, perguntaram se era muito longe, ao que esta respondeu que eram 4 horas de avião. Isto foi o mote para verem, no computador, a distância para outros países e fazerem comparações quanto às respetivas horas de distância. Com isto procuraram resolver problemas do quotidiano, envolvendo pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração para conseguirem realizar comparações. Para auxiliar as crianças a verificarem qual era a distância maior foi necessário recorrer a contagens através da realização de sequências orais dos numerais para tomarem consciência da relação de ordem existente entre eles (por exemplo: 8 é mais do que 4). Com o descrito é notória a identificação do interesse e curiosidade pela Matemática que, nesta situação, “despertou na criança o desejo de saber mais” (idem, p.83) e compreender aprofundadamente questões emergentes. Por fim, destaca-se a cooperação entre pares, pois passou a ser visível durante os momentos de brincadeira autónoma, as crianças recorreram ao mapa e ajudaram-se mutuamente a descodificar quais os países representados (Apen B2.2: Img 6 e 7).

Por último, destaca-se a Área do Conhecimento do Mundo que em conformidade com o subdomínio da música foi a grande visada no que às aprendizagens desenvolvidas diz respeito, uma vez que grande parte delas se enquadra no âmbito do conhecimento do mundo social. Isto porque por conhecerem/contactarem com outras culturas, as crianças tomaram consciência dos elementos centrais da sua comunidade, “realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades” (idem, p.89). Por exemplo, quando foi abordado o Japão, rapidamente identificaram as diferenças culturais e físicas ao afirmarem “os meninos comem com pauzinhos e nós com talheres” (Sa.), “têm os olhos em bico” (In.). Por fim, importa mencionar que foram desenvolvidas noções temporais ao existirem sempre comparações durante os diálogos em referência ao “orelhudo de ontem”, “da semana passada” demonstrando saberes relativos ao reconhecimento de unidades básicas do tempo diário e semanal.

Dado este ter sido um processo gradual, no início havia crianças que não apresentavam níveis de envolvimento elevados e nem tão pouco de bem-estar quando estavam presentes no pequeno grupo a ouvir o “Orelhudo”, o que era respeitado. No entanto, com os recursos visuais a crescerem na área da biblioteca e a existir uma dinâmica incentivadora quanto à partilha de saberes por parte das crianças, todo o grupo ficou envolvido no projeto. A educadora cooperante encontra-se a dar continuidade ao projeto, após o *términus* do estágio, não só por perceber as suas vantagens, mas também pelo constante interesse manifestado pelo grupo (Fig. 7). Assim, no culminar do percurso da PES II foram registados níveis altíssimos de bem-estar e envolvimento tendo por base as escalas da Laevers et al. (2005), tal como alguns exemplos supramencionados o comprovam.



Figura 7- Recurso por parte do grupo ao painel do orelhudo para auxiliar na descodificação dos instrumentos ouvidos

Face ao descrito conclui-se que o papel do educador, no que diz respeito à relevância das suas intervenções contextualizadas, pode ter um peso fundamental no crescimento cognitivo da criança, pois ao atuar na sua ZDP, ou seja, no seu nível de desenvolvimento potencial, estimulá-las de forma desafiadora e no momento mais adequado para que consigam atingir o potencial das suas capacidades (Duffy, 2004). No entanto este papel interventivo não pode ser uma constante na interação adulto-criança, pois desta forma a estimulação predomina, diminuindo a autonomia da criança. Esta fase de maior estimulação acontece para que num futuro próximo a autonomia da criança prevaleça relativamente à estimulação por parte do adulto (Bertram & Pascal, 2009).

3.3. AÇÃO PEDAGÓGICA TRANSVERSAL A AMBAS AS VALÊNCIAS

3.3.1. LITERACIA EMERGENTE NOS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A investigação em Portugal sobre a aprendizagem da leitura em idades precoces é reduzida. Sendo por essa razão, que Marques (1986) defende que predomina a confusão e o senso comum por parte de muitos educadores de infância quanto à abordagem a optar, pois costumam enveredar por uma posição de entre duas erradas, nomeadamente, ou forçando a criança a seguir um programa rígido, com a inclusão de fichas, antecipando as aprendizagens a realizar na escola primária, ou excluindo a leitura e a escrita do mundo da criança “sob o pretexto de falta de maturidade mental” (Marques, 1986, p.21).

No entanto, segundo refere Mata (2006), pode-se afirmar que está subjacente o princípio de que as crianças são capazes de construir conhecimentos sobre o que quer que seja, mesmo que ainda não lhes tenham sido ‘ensinados’ formalmente. Dessa forma, tanto os saberes, como os comportamentos emergentes de literacia são considerados uma construção da criança, pois é a partir desta realidade que existe uma verdadeira valorização da criança como “sujeito e agente do processo educativo”, ideia igualmente defendida nas OCEPE.

Assim, e dada a observação sistemática e ativa perante o contexto e as crianças, foram desenvolvidas ações, nas duas valências em que a mestranda realizou o estágio, para promover a literacia emergente, em que foram planificadas simultaneamente, de forma a combater lacunas na rotina diária das crianças.

Primeiramente, será abordada a valência de creche, na qual foram identificadas desde o começo duas grandes lacunas: os tempos de transição para o almoço não serem realizados de forma suave e o reduzido hábito do grupo na leitura sistemática de histórias.

A ausência de tempos de transição suave foi desde logo verificada no primeiro dia de PES em que a mestranda teceu a seguinte observação:

“Quando se aproxima do horário de descer as escadas para as crianças irem para o refeitório almoçar, elas são reunidas num cantinho da sala ao lado da porta, para tanto a educadora como a auxiliar prepararem a sala com as camas para a sesta. Neste momento, sinto que poderia ser adotada outra prática para esta transição não se sentir tanto. (...) Isto para impedir que as crianças ficassem tão irrequietas, ainda para mais numa hora próxima do almoço, num espaço tão pequeno.” (Notas de campo educadora estagiária, 21/03).

Sendo que com os referentes teóricos já adquiridos, e compreendendo a importância de tornar as transições suaves, enquanto momento do quotidiano das crianças, priorizando e valorizando as mesmas, tornou-se claro para a mestranda a necessidade de modificar estes momentos.

Pelo facto de a mestranda ser particularmente adepta de livros e por entender o grande impacto que têm no desenvolvimento das crianças, rapidamente se apercebeu que o grupo não estaria habituado à leitura, tal como referido no diário de bordo “apesar de ter pouca história, li o livro que captou a atenção da maior parte das crianças. Mesmo assim, neste curto momento pareceu-me que o grupo não tinha por hábito ouvir histórias.” (idem, 23/03)

Perante a situação descrita, a dupla pedagógica apercebeu-se que estariam reunidas as condições para atuar de forma a melhorar ambas as situações. Assim, foram feitas pesquisas de forma a perceber quais os livros mais adequados à valência de creche e que fossem ao encontro do interesse das crianças e que foram, posteriormente, adquiridos pelas mestrandas e lhes foram apresentados.

Marchão (2012) considera que “O livro é um DIREITO da criança” (p. 25), devendo, quase obrigatoriamente, fazer parte do mundo das crianças desde os seus primeiros anos de vida e não apenas quando estas aprendem a ler (Martins & Azevedo, 2016). O contacto com o livro deve ser, assim, incentivado a partir do momento em que o bebé mostra capacidade para o segurar nas mãos e o folhear (Marques, 1986). Comprovando os benefícios deste contacto precoce, há investigações realizadas neste âmbito que mostram serem as crianças que se habituaram, desde bebés, a ouvir ler histórias, que melhor leem no início da escolaridade – 1.ºCEB (Ferguson, 1979). Assim sendo, a mestranda abraçou a perspetiva de Ramos e Silva (2014), de que o livro é como um catalisador que estimula e articula dimensões lúdicas e desenvolvimentais, ao ter proporcionado experiências diversificadas com os livros.

Em consequência do explanado anteriormente, o par pedagógico apresentou os livros adquiridos em momentos de atividades propostas pelo adulto, tendo sido feita a respetiva planificação da atividade, dado que cabe ao educador organizar o espaço e os materiais (Decretos-Lei n.º 241/2001) para criar um ambiente propício às aprendizagens mais significativas e duradouras. Assim, a primeira história a ser abordada foi “Vamos à Caça do Urso” de Michael Rosen. Para a sua leitura foram utilizados como recursos um piano e alguns elementos representativos das partes da história, como por exemplo: lama, ervas, água, etc. (Apên. B1.3: Img 1 a 3). Trata-se de uma história que pode ser musicada, o que permitiu que, nos momentos de transição, ela pudesse ser contada através do livro ou cantando-a, fazendo-se, assim, uso do seu suporte musical.

À semelhança desta história, também “Viva o Peixinho!” de Lucy Cousins foi apresentada em grande grupo, como atividade proposta, bem como uma história elaborada pela mestranda que consistia numa sequência de conjuntos de cartões recortados no seu interior de forma a criar um jogo de sombras (Apên B1.3: Img 4 e 5), que é, segundo Marques (1986) uma

das 6 estratégias facilitadoras da aquisição de competências literárias. As atividades anteriormente mencionadas foram o primeiro contacto das crianças com estes livros/histórias, que foram posteriormente utilizados nos momentos de transição. Salienta-se, ainda, que as duas primeiras histórias referidas se revelaram como as preferidas de todo o grupo, pelo que ao longo do período do estágio foram sendo recorrentemente solicitadas.

Rapidamente, as crianças começaram a pedir estes livros em particular e, sistematicamente, em vários momentos do dia “o peixinho, o peixinho” (AC.), “não! O ursoo” (El.), levando-os até às estagiárias (Apên B1.3: Img 6) e, no final do estágio, foi notório o gosto e o prazer que demonstraram nesses momentos de leitura, pois passaram de um estado de agitação e desconcentração, aquando da leitura de um livro, para o pedido incessante para que lhes lessem uma história, sentando-se todos de imediato na zona dos sofás para a ouvir quando percebiam que o seu pedido seria concretizado (Apên B1.3: Img 7). Assim, aquando da leitura das histórias, as crianças demonstravam estar bem consigo próprias, à vontade, irradiando alegria e manifestando-se através do riso, gritos de satisfação – “ahhhhh, o ursoooo” como habitualmente se exprimia de forma entusiasmada a Ev. quando se chegava a uma parte específica do livro – e outras expressões de contentamento. Este comportamento durante os momentos de leitura é o reflexo de elevados níveis de bem-estar das crianças. Já ao nível do envolvimento as crianças demonstravam uma forte concentração e persistência desde o início ao fim da leitura bem como níveis de motivação e satisfação muito altos. Segundo Carvalho e Portugal (2017) os valores elevados de bem-estar e envolvimento “podem ser interpretados à luz de um conjunto de fatores contextuais” (p.50), fatores estes observados no contexto em questão, nomeadamente a existência de uma oferta rica para o grupo – atividades e materiais estimulantes, em que os temas dos livros abrangiam áreas de interesse diferenciadas; um clima de grupo positivo – em que reinavam as interações positivas e se sentia o ambiente de conforto e segurança; a existência de espaço para a iniciativa – uma vez que durante o dia as crianças tinham oportunidade para escolher as atividades em que se queriam envolver; a promoção de uma organização eficaz – em que a rotina era adaptada ao ritmo das crianças; e o estilo empático do adulto – caracterizando-se por ser sensível e estimulante, promovendo conforto e segurança, ao mesmo tempo que era dado espaço à iniciativa das crianças.

Segundo Cazden (1981) citado por Marques (1986), defende que com a promoção deste gosto que se converteu num hábito, as crianças adquiriram de forma gradual diversas competências, nomeadamente: na manifestação de conhecer padrões de diálogo ou de tomada de papéis, ao revelarem dominar os padrões para sequenciar os acontecimentos e ações da história; ao tomarem consciência de que uma palavra se pode decompor em sílabas, grafemas e

fonemas; ao estabelecerem relações entre a linguagem falada e a linguagem escrita; e aprenderem a reconhecer algumas palavras e letras. No entanto, para além das competências adquiridas, foi possível verificar uma mudança de comportamentos por parte do grupo, ainda que com mais incidência em algumas crianças como o L., por exemplo, em quem foi identificada, desde cedo, pela díade, a dificuldade em permanecer durante algum tempo no mesmo sítio ou a fazer a mesma coisa. Assim, o grande envolvimento do grupo nos momentos de leitura e a vontade demonstrada por L. em acompanhar o seguimento das histórias, contribuiu para que a criança se conseguisse, gradualmente, manter focada e no mesmo sítio durante curtos períodos, o que se refletiu, também, nos momentos de grande grupo, no acolhimento.

Face ao descrito, considera-se que a promoção dos momentos de leitura teve um impacto bastante positivo, uma vez que o contacto das crianças com os livros melhorou substancialmente o que possibilitará que, no futuro, se possam tornar pequenos grandes leitores e contribuirão, fortemente, para que os momentos de transição se tornassem mais suaves, tal como comprovado na Figura 8 e nas imagens 8 a 10 do apêndice B1.3.



Figura 8- Nível elevado de bem-estar nos momentos de transição com recurso ao livros

Passando agora a elencar as ações que tiveram por base a promoção da literacia em contexto de EPE, importa salientar, mais uma vez, que foram provenientes de processos de observação. Assim, tal como refletido na 1.^a Narrativa Reflexiva de EPE (Apênd C2.1), era sentida pouca afluência, no momento de escolha para a brincadeira espontânea, na área da biblioteca, segundo a mestranda por ser uma “área muito pouco explorada, pois para além dos livros não trazerem novidade para as crianças, não transmite o conforto e o sossego necessário para os momentos de leitura” (idem), ou seja, foi possível reconhecer, que as crianças comunicavam não verbalmente o seu pouco interesse pela área (Araújo, 2014).

Reconhecendo a panóplia de oportunidades conseguidas com uma boa dinamização da área da biblioteca, dado que permite às crianças a descoberta do gosto pela leitura e pela escrita e se caracteriza por ser um local “onde se vai, e está, com gosto, e por gosto, o palco onde se ensaia a conquista de verdadeiros leitores” (Sousa, 2007, p. 67), quando concebida como um lugar ‘especial’, surgiu a necessidade de tornar este lugar num ‘porto de abrigo’ mais estimulante e propício a novas vivências.

Assim, a observação consubstanciou-se num instrumento fulcral para a planificação contextualizada, tal como defendido por Araújo (2014), e foi sobre a mesma que foi delineado um plano de ação multidimensional, objetivando acautelar a reestruturação material da área dos livros assim como a sua dinamização.

Incorporando as componentes do perfil do educador como é expresso nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, mais especificamente como organizador do ambiente educativo, a mestrandia adotou durante o seu percurso prático esta ótica de responsabilidade pela gestão desta dimensão. Assim, no começo do estágio ao verificar a situação acima descrita, foi de imediato partilhado com a educadora cooperante que esta área apresentava material pouco adequado e pouco estimulante face à promoção da literatura emergente, realizando-se, prontamente, pequenas alterações como a eliminação de uma mesa e brinquedos que se encontravam dispostos em cima desta e colocada uma manta e algumas almofadas. Estas pequenas alterações revelaram ser um estímulo à mestrandia para proceder a outras mudanças ainda mais significativas, consequência de ter observado – nomeadamente no dia seguinte – uma maior procura, ainda que reduzida, por esta área.

Antes de mais, importa referir que foi feita uma reflexão sobre a pertinência da mudança, ou não, do local da área tendo chegado à conclusão de que não seria necessária, uma vez que se apresentava como um ótimo espaço para a leitura dado que: se encontrava junto a uma “parede” de vidro que deixava entrar bastante luz natural; se encontrava próxima da área da expressão plástica o que possibilitava que as crianças tivessem à sua disposição materiais riscadores que pudessem ser utilizados quando assim o entendessem; e ainda por se encontrar longe das “brincadeiras vigorosas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.203), dado que deve ser um local sossegado.

Perante o exposto, passa-se de seguida a apresentar de que forma se dinamizou esta área, e em que se destacaram três ações: seleção de livros antigos e introdução de novos; inclusão de um fantocheiro e de novos fantoches; e construção de uma tenda.

Uma vez que os livros não apresentavam qualquer novidade e interesse para as crianças, a primeira ação planificada prendeu-se com a renovação dos livros na área da biblioteca,

nomeadamente com a introdução de novos e seleção dos antigos. Para isso, e uma vez que o educador não pode descurar o papel fundamental das crianças, e a voz ativa dos futuros utilizadores daquele espaço deverá prevalecer, as crianças tiveram um importante papel neste processo, em que em grande grupo, democraticamente, seleccionaram quais os livros deixariam de fazer parte da biblioteca e seriam entregues às outras salas. A decisão de grande parte dos livros foi unânime, no entanto ainda houve uma situação em que o grupo decidiu que podia ceder x livro e o D. demonstrou ficar muito triste e pediu “não... eu gosto muito dele”. Apesar desta reacção o grupo manteve a sua decisão, a L. confortou o amigo e o D. compreendeu e aceitou o desfecho. Uma vez seleccionados os livros que continuariam a fazer parte do espaço, foram apresentados os novos livros ao grupo, que eram dos mais variados temas – ciências, animais, tecnologia, rotina e horas, em formato *pop up*, contos tradicionais. Ainda se tentou perceber se existiria algum que não lhes suscitasse tanto interesse, mas a resposta foi negativa e não demoraram em querer ir de imediato para a biblioteca explorar os novos livros, acabando esta área por ser a grande requisitada nas escolhas dessa tarde para a brincadeira espontânea (Apên B2.3: Img 1 e 2).

A inclusão de um fantocheiro na área da biblioteca foi uma estratégia pensada pela díade de forma a dinamizar a área, reaproveitando os fantoches já existentes na sala, de modo a dar-lhes uma utilização mais constante e significativa. Assim, esta ação acabou por acontecer em consonância com a MTP, tendo surgido na ‘equipa da praia’ o interesse pela construção do mesmo, bem como fantoches de forma a ilustrar uma história elaborada pela díade com sugestões das crianças. Desta forma, a equipa envolveu-se na construção de fantoches e na pintura do fantocheiro para que, posteriormente, pudessem apresentar ao restante grupo o que haviam realizado em conformidade com a história elaborada (Apên B2.3: Img 3 e 4). Aquando dessa apresentação, o par pedagógico propôs às crianças incluírem estes novos materiais na área da biblioteca para serem utilizados sempre que desejassem. Esta proposta foi bem recebida pelas crianças que não tardaram a explorar estes novos recursos, sendo que, posteriormente, vários eram os momentos registados em que estavam envolvidas com os fantoches e o fantocheiro, a criar cenários imaginativos, promovendo a sua criatividade e as relações com os pares (Apên B2.3: Img 5).

A última estratégia adveio do grande interesse das crianças em se relacionarem, durante as suas brincadeiras, com tendas, nas mais variadas situações (Apên B2.3: Img 6) e consentâneas com a necessidade de tornar a área da biblioteca um local mais aconchegante, calmo e transmissor de conforto (Marchão, 2012). Desta forma, foi pensada pela dupla pedagógica a construção de uma tenda ambivalente. Após reflexões conjuntas e consequente planificação,

decidiu-se, pedagogicamente, colocar a tenda na área da biblioteca, havendo, no entanto, flexibilidade para que as crianças dela usufruíssem nas diferentes áreas, acompanhando, deste modo, a sua imaginação e explorações, transportando-a, depois, para o local de origem. Assim, em momento de grande grupo, que coincidiu com a supervisão da mestranda, foi apresentada esta proposta às crianças que a receberam com grande entusiasmo, seguida da sugestão de a pintarem, sugestão esta, igualmente bem recebida pelo grupo. Desde modo, seguiu-se a atividade de pintura da tenda, previamente preparada, tanto ao nível da organização do espaço como de materiais, em que foi estendido um lençol no polivalente da instituição com elementos naturais referentes à estação do ano – folhas secas, castanhas, diospiros, uma abóbora, etc. – com vários recipientes com tintas espalhados. Este ambiente, preparado para servir como terceiro educador, onde as crianças são protagonistas das suas descobertas e aprendizagens, desenvolveu a curiosidade natural da criança acionada com a panóplia de materiais oferecidos, juntamente com a total liberdade de ação e construção, tal como defendido por Folque (2014). Caracterizou-se por ser uma experiência sensorial, que estimulou tanto a motricidade fina como a grossa, e que provocou o uso consciente de quatro sentidos: o tato, a audição, a visão e o olfato, uma experiência que desenvolveu a imaginação tridimensional, a criatividade, a individualidade, a autonomia, e o tempo de atenção conjunta (Apên B2.3: Imagem 7 a 11). Findo este momento, e com a tenda pintada, construída e apresentada ao grupo, era visível o envolvimento das crianças nas atividades, que se desenvolveram estivessem aquando da sua utilização. Rossetti-Ferreira et al. (2007) acredita que tal aconteça uma vez que este material – tenda – “oferece proteção e privacidade para as crianças, de modo que elas ficam mais atentas na atividade e no comportamento dos colegas, envolvendo-se por mais tempo nas brincadeiras proporcionadas pelo canto organizado pelo educador” (p.131) (Apên. B2.3: Img 12 a 14).

A escolha consciente da envolvimento das crianças no processo de criação e reformulação da área, mais concretamente na seleção de livros, na elaboração de fantoches e pintura do fantocheiro para esta área e na pintura da tenda, contribuiu não só para a criação de um espaço mais cómodo e identitário, mas também para a valorização da agência e competência das crianças, como seres pertencentes à comunidade educativa e não se caracterizando como apenas meros espetadores (Formosinho & Araújo, 2004; 2006).

Face ao supra evidenciado, reflete-se que as estratégias desenvolvidas culminaram no objetivo almejado, dado que a biblioteca passou a ser uma das áreas com maior afluência em tempos de escolha de brincadeira espontânea. Com esta ação foi possível enquadrar as aprendizagens com os referentes descritos nas OCEPE, nomeadamente ao nível da funcionalidade da linguagem escrita e da sua utilização em contexto, uma vez que as crianças

utilizavam a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades e nas interações com os outros, em momentos de leitura individual e em voz alta para os pares, em que permaneciam na área da biblioteca. Tal ação associa-se com o estabelecimento da relação entre a escrita e a mensagem oral. Isto porque, devido ao facto destas histórias já terem sido lidas às crianças, estas apropriaram-se da mensagem escrita contida no livro, procedendo à imitação. Para além do referido, foi sentido na sala um maior prazer e motivação para a leitura, dado que gradualmente as crianças compreenderam que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação, e ainda que em formas iniciais e não convencionais foram ganhando o sentimento de competência em serem capazes de usar a leitura e a escrita (Apêndice B2.3: Imagem 15 e 16). Não obstante, importa ainda mencionar que não é só o contacto com os livros que fomenta comportamentos de literacia emergente, ou seja, de comportamentos que impulsionem a futura aprendizagem da linguagem escrita, mas a estimulação das interações verbais das crianças também tem um papel muito importante nesta vertente, que foram proporcionadas com os materiais elaborados (fantoques e fantocheiro) e outros suportes de exteriorização dramática.

Para concluir este sub-subcapítulo, importa salientar quais as competências refletidas pela mestrandia acerca do seu papel nesta ação. Destaca-se a capacidade de observação, uma vez que esta permite encontrar lacunas na rotina diária das crianças e a capacidade de reflexão, dado que possibilita encontrar caminhos para o aprimorar da prática para, conseqüentemente, construir novos rumos de atuação, proporcionando, desta forma, uma atitude de questionamento constante, tornando a mestrandia uma “profissional mais responsável, melhor e mais consciente” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.9), da sua prática e, posteriormente, do seu contexto envolvente, tornando-se mais capaz de os avaliar e aperfeiçoar. Assim, dado que são necessários momentos diferenciados, organizados de acordo com as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças menciona-se a importância da organização do tempo, tendo em conta as necessidades relacionadas com o repouso, a alimentação, a higiene de cada criança, nunca esquecendo a sua faixa etária, as suas características pessoais, a sua cultura e estilo de vida que traz de casa para a escola (Barbosa 2000). Assim como o tempo, o espaço também deve ser organizado com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças. Tal como é referido por Horn (2004) a organização do ambiente consubstancia-se como uma parte fundamental das propostas pedagógicas nos contextos de infância. Através desta são traduzidas “as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário” (p.61). Assim, por essa razão, o educador tem uma concepção pedagógica expressa no modo como planifica a rotina, na maneira como se relaciona com as crianças e na forma como organiza o espaço na sala de atividades.

METARREFLEXÃO

Terminada esta etapa formativa e o facto da prática educativa incorporar, imprescindivelmente, um processo reflexivo, torna-se necessária a elaboração da presente metarreflexão. Tal reflexão incide num olhar retrospectivo sobre todo o percurso vivenciado no âmbito da PES I e II e assume-se como o colmatar de uma experiência determinante na construção de uma identidade profissional globalizante, em constante reconstrução.

O processo de aprendizagem iniciou-se com a construção da identidade profissional edificada, em parte, através da leitura de referenciais teóricos e legais que nortearam a ação educativa. No entanto, tal como acredita Pórlan e Rivero (1998), “saber algo não é sinónimo de saber fazê-lo na prática” (p. 8), tendo sido por este motivo determinante o estágio desenvolvido, em que se integraram e utilizaram, de um modo seguro e pertinente, os conhecimentos teóricos adquiridos com vista à resolução de problemas reais emergentes. Esta valorização da prática relativa à formação correlaciona-se por ser um “processo privilegiado para a reconstrução da pedagogia, pressupondo uma dialética entre a formação, a ação e a investigação” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 352). Assim, confirma-se a harmonia existente entre aquilo em que a mestranda acredita e a ação desenvolvida, como se verifica no presente relatório.

Concomitantemente, todo este processo de profundo crescimento, rico em aprendizagens e desenvolvimento de capacidades e competências sucedeu com recurso a algumas estratégias formativas que a mestranda considera terem sido basilares e fulcrais à sua aprendizagem.

A realização de narrativas reflexivas individuais, enquanto estratégia de formação, revelaram-se cruciais para o processo de autonomização da mestranda, por lhe proporcionarem a capacidade de gerir e apropriar-se do seu próprio processo de aprendizagem. Isto porque ao identificar incidentes observados na ação, e ao apropriar-se de processos investigativos e refletindo para, na e sobre a ação (Schön, 1993), reestruturou e aprofundou os seus conhecimentos contextualizados que, por sua vez, influenciaram a ação futura. Esta estratégia formativa funciona em conformidade com pedagogias de carácter construtivista permitindo, também, às formandas, a experimentação ‘em primeira mão’ de uma prática que reconhece os direitos e deveres da pessoa dotada de agência e de competências e que constrói de uma forma participativa o seu relacionamento com o conhecimento (Oliveira Formosinho, 2016).

As reuniões semanais da equipa pedagógica da sala representaram, para a mestranda, um local de autoconsciencialização como agente do desenvolvimento humano (Formosinho, 2009), uma vez que era nestes momentos que a equipa refletia sobre as questões emergentes e

conceptualizava as planificações semanais, de forma integrada e integradora e contextualizada para o grupo de crianças em questão.

A utilização de alguns instrumentos ao longo da prática educativa, como o diário de bordo, as escalas de observação e bem-estar das crianças e a escala de empenhamento do adulto, contribuíram para que a mestranda assumisse “uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante” (Alarcão, 1996, p. 18) de forma gradual, tornando-se menos dependente dos profissionais que acompanhavam o processo.

As ocasiões de supervisão e as conversas com a Supervisora Institucional proporcionaram espaços de conversação reflexiva colaborativa, o que levou a momentos significativos de reflexão sobre a ação (Schön, 1993). Tais momentos permitiram a “tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimento e de experiências” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4) e contribuíram para a compreensão e melhoria das práticas da mestranda, dado que ao existir o “entrelaçamento entre teorização e ação, a integração de um saber natural e de um saber científico” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 355), se sucedeu uma abordagem complexa e situada no contexto em questão.

As reuniões de avaliação permitiram à mestranda envolver-se num processo de auto e heteroavaliação, possibilitando-lhe entender o seu processo de formação e de aprendizagem profissional, auxiliando a regulação da ação educativa realizada, no que diz respeito aos domínios da observação, planificação, ação e reflexão que se constituíram, assim, em momentos de construção de aprendizagens com intuito da melhoria sistemática da prática educativa.

A realização do presente relatório, propiciou a compreensão de uma evolução sólida e consistente, e permitiu atribuir um fio condutor às aprendizagens e torná-las holísticas e globais, visando garantir, aquando do seu término, a preparação da mestranda para o exercício da prática.

Finalmente, destaca-se o trabalho colaborativo durante todo o percurso formativo, sendo este “indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo” (Silva et al., 2016, p. 29). Desde a organização dos formandos em pares pedagógicos – que permitiu a “compreensão mútua e a empatia em momentos de mais difícil gestão do ponto de vista emocional, o apoio e encorajamento, bem como o desafio mútuo” (Araújo e Oliveira-Formosinho, 2016, p. 359) – à relação de cooperação com a comunidade educativa e, essencialmente, com as educadoras cooperantes – que permitiu oportunidades de partilha de ideias e de reflexão em conjunto, tornando possível uma harmonização e coerência das práticas centradas na criança – tudo foi determinante na coconstrução de saberes e da identidade profissional, tendo a formação envolvido o desenvolvimento pessoal articulado com o profissional (Sarmiento, 2016).

Foi através da educadora cooperante (primeiro contexto), que foi possível à mestranda sentir-se inspirada, vivenciar e, desde então, defender que educar e cuidar são, sim, termos indissociáveis dado que “não há conteúdo ‘educativo’ desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um ‘ensino’, seja conhecimento ou hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora de progressiva autonomia a criança” (Didonet, 2003, p. 9).

A formação efetivada com caráter prático e investigativo, possibilitou a consciencialização acerca do papel conferido ao educador de infância, enquanto ser humano com responsabilidade social inerente aos seus atos. Concomitantemente, permitiu praticar uma ação fundamentada, evidenciando-se a mobilização de conhecimentos nos diversos domínios, resultantes na aquisição de “competências, capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica” (Ponte, 2006, p. 3).

Contudo, Alarcão e Canha (2013) afirmam: “faliu a ideia de que uma formação inicial sólida é suficiente para assegurar o bom desempenho durante todo o percurso profissional”, pelo que é condição necessária a aprendizagem ao longo da vida, dado ser através desta que a formação é renovada e aprimorada, possibilitando dar resposta às alterações que advêm de um mundo em constante transformação. Dado o exposto, a mestranda pretende continuar a realizar processos de formação de modo incessante, recusando o comodismo profissional.

Não obstante, importa ainda referir que, no que diz respeito aos constrangimentos sentidos no decorrer deste percurso relativo à PES, a mestranda não consegue destacar nada em particular, uma vez que as dificuldades sentidas foram fruto da inexperiência natural de estar em contacto pela primeira vez com as diversas situações inerentes à prática educativa. Assim, com o passar das semanas de estágio, a mestranda conseguiu mobilizar os conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos e refletir sobre a sua prática, investigando sobre problemas reais o que lhe possibilitou novos caminhos de atuação (Oliveira & Serrazina, 2002), e que culminou no ultrapassar das dificuldades sentidas inicialmente, como, por exemplo, o contacto com as famílias em Creche, o agarrar o grande grupo em EPE ou ainda o dar início à MTP.

Por fim, e porque este documento representa o fechar de um ciclo, consubstanciando-se na concretização de um sonho para a mestranda, acredita-se na certeza da felicidade permanente associada à escolha desta profissão, pois educar “é um ato de amor” (Lino, 2013, p.132) e acredita-se numa educação baseada no afeto dado que “educar a mente sem educar o coração não é educação” (Aristóteles). Termina-se este percurso com o lema e a certeza de que “libertar as crianças das limitações e constrangimentos em que vivem é uma grande causa pela qual vale a pena lutar, para se alcançar no futuro, um mundo melhor” (Neto, 2020, p.237), em que “a prova de sucesso da nossa ação educativa é a felicidade da criança” (Montessori).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. Revista on-line Sísifo, 8, 119-128 (<http://sisifo.fpce.ul.pt>).
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e Colaboração: Uma reflexão para o desenvolvimento. Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M., & 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 89-122). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2017). Para uma visão triangulada dos direitos em creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi. *Em Aberto*, 30(100).
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Eds.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29–74). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da qualidade em creche: O bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances estudos sobre Educação*, 25(3), 100–115.
- Araújo, S. B. (2017). Perspetivas Pedagógicas para a Educação em Creche (pp. 104-112). *Cadernos de Educação de Infância*.
- Araújo, S. B. (2018). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, S. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.a ed., pp. 139–160). Porto Editora.
- Araújo, S. B. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Formação em contexto para a reconstrução da pedagogia em creche: A relevância percebida de conteúdos e processos. In V. A. Cancian, S. F. S. Gallina & N. Weschenfelder (org.), *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp. 351-369). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'instruction éducative*. Paris: Gauthier-Villars.
- Barbosa, M. C. (2000). Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação e Realidade*, 25(1), 93–113.

- Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores- perspectivas sociais e educativas na atualidade* (pp.128-131). Investigar em Educação - IIª, nº4.
- Bento, G., Portugal, G., Dias, G. & Oliveira, P. (2019). *Serei(a) no jardim*. UA Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação/Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation* (3ª ed.). New York: Routledge.
- Cardona, J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. O discurso oficial (1834-1990). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2ª ed.). Edições Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Cruz, J. (2011). Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho. Retirada da Repositorium da Universidade do Minho.
- D'Orey, P. (2018). *Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância*. Em Direção-Geral da Educação.
- David, M., & Appell, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal* (3ª ed.). Octaedro Editora.
- Didonet, V. (2003). Não há educação sem cuidado. Revista Pátio Educação infantil, 6-9.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização*. Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora.
- Duffy, B. (2004). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. Em I. Siraj-Blatchford, J. Fisher, P. Barber, E. Glauert, P. Wetton, J. Siraj-Blatchford, C. Heal, J. Cook, B. Duffy, & R. Roberts (Eds.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1ª ed., pp. 130–143). Texto Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto Editora.

- Falk, J. (2011). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: Junqueira&Marin
- Falk, J. (2012). La Estabilidad para la Continuidad Calidad de las Atenciones y las Relaciones. In J. Falk (Ed.), *Lóczy, Educación Infantil* (3.ª, pp. 21–34). Ediciones Octaedro.
- Ferracioli, L. (1999). *Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências* (pp. 80-194). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.
- Ferreira, A. S., Teixeira, D., Marta, M., & Barros Araújo, S. (2021). *Prática educativa supervisionada em creche: Uma experiência pikleriana em contexto português* (1.ª, pp. 59–74). *Revista Practicum*.
- Feytosa, A. M., Silva, E., & Amella, J. L. (1997). *Aprender: O Desenvolvimento da Inteligência* (Vol. 3). Lisboa: Marina Editores
- Flores, M. L. R., & Albuquerque, S. S. D. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. Flores, Maria Luiza Rodrigues; Albuquerque, Simone Santos de (org.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp.17-38.
- Fochi, P. (2015). Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso.
- Fochi, P. (2018). Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.a ed., pp. 181–195). Porto Editora.
- Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M. (2014). *O Aprender A Aprender No Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico Do Movimento Da Escola Moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*, (pp. 93-118). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.a ed., pp. 9–24). Porto Editora.

- Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 103-114.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2006). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 21-31.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. Em J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil* (1.ª ed., pp. 1–24). Penso.
- Frier, C., Corrêa, M. L. G. & de Castro, R. L. (2006). Leituras dialogadas: Alguns aspectos interacionais dos rituais de leitura compartilhada. *Filologia e Linguística Portuguesa*, (8), 327-359.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, R. Gambôa, & H. Costa (Eds.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (Porto Edit, pp. 47–77).
- Godall, T. (2016). Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio com bebés. *RELADEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 79-90.
- Gómez, G. Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones ALJIB.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M & Barbosa, M. (2022). *Abrindo as portas da escola infantil* (1.ª ed). *Viver e aprender nos espaços externos*. Porto Alegre: Penso.
- Ivic, I. (2010). *Lev Semyonovich Vygotsky*. Coleção Educadores MEC. Massangana.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. (1988). Action Research. In J.P. Keeves (Eds.). *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook* (pp. 42-49). Oxford: Pergamon
- Kilpatrick, W. (1965). *Educação para uma civilização em mudança*. Edições Melhoramento.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação infantil*, 90.
- Laevers, H., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Kessel, M. Van, & Amant, K. (2005). Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument for care settings - manual.

Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research centre for Experiential Education - University of Leuven.

- Latorre, A. (2008). *La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109–140). Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.a ed., pp. 93–111). Porto Editora.
- Marchão, A. (2012). *O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância*. Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil.
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*. Texto editora.
- Marta, M. (2015). A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio. *Novas Edições Acadêmicas*.
- Marta, M., & Lopes, A. (2012). *Setor público e identidades profissionais em educação de infância: transformações e permanências na última década* (pp. 29-52). *Revista Portuguesa De Educação*. <https://doi.org/10.21814/rpe.3015>
- Martins, A. K., Hanna, L., Batalha, D., Sancigollo, E., & Cipriano, G. (2019). *Emmi Pikler- Abordagem Lóczy-Pikler*.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Meirelles, D. (2016). *Brincar heurístico: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Especialização em Docência na Educação Infantil. Porto Alegre
- Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. (1.ª ed). APEI.

- Moraes, M.C. (1998). *O paradigma educacional emergente*. Papirus.
- Moreira, M. A. L. (2001). *A Investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Neto, C. (2007). *Jogo na Criança e Desenvolvimento Psicomotor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo* (1.a ed.). Contraponto.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.a ed., pp. 141–160). Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.a ed., pp. 141–160). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras*. Lisboa: DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A participação guiada – coração da pedagogia da infância*. Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação (Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra).
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de Participação*. (4a ed, pp. 61-108). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*, 87-111.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011). O Espaço na Pedagogia-Em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & J. Formosinho (Eds.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9–70). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa R. (orgs.). (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação. Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2007). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro* (pp. 218-247). Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema
- Porlán, A. R. & Rivero, G. A. (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores, II: Estudios Empíricos y Conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. 16 (2), 271-288.
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. & Silva, S. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista, *Ler para ser* (pp. 149-174). Coimbra: Edições Almedina.
- Ribeiro, E., & Felizardo, S. (2017). *Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade* (pp. 70-75). *Revista De Estudios E Investigación Em Psicología Y Educación*.
- Rigolet, S. A. (2000). Os três P – precoce, progressivo, positivo. *Comunicação e Linguagem para uma plena expressão* (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Rinaldi, C. (2016). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Vols.1). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 107-116). Porto Alegre: Penso.

- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Nova York: McMillian-Merrill.
- Rossetti-Ferreira, M. C. (2007). *Os fazeres na Educação Infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- Salgado, L. (2009). *A Leitura no Percurso Escolar*. Cadernos Oeiras a Ler: IV Encontro das Bibliotecas Escolares do Concelho de Oeiras (pp.1-11). Oeiras: Direção Municipal do Desenvolvimento Social e Cultural.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir (pp. 127-142). Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*.
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>
- Sarmiento, T. (2016). Tempos de mudança na formação das educadoras de infância. *Essentia*, 17(1), 67-102
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, F. (2007). Currículo, saberes docentes e saberes discentes: reflexões sobre a transitividade do verbo ensinar. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & A. F. Moreira (Orgs.), *Globalização e (des)igualdades: Desafios contemporâneos* (pp. 201- 217). Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed Editora.
- Tardos, A. (1992). A mão da educadora. *Revista Infância*, 11, 1–9.
- Tardos, A. (2011). Emmi Pikler e orientações para os cuidados com os bebês – parte 1. São Paulo.
- Tardos, A. (2012). La Mano de la Educadora. In *Lóczy, Educación Infantil* (3.ª, pp. 59– 68). Ediciones Octaedro.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1989). Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers, In Teale, W. e Sulzby, E. (Eds). *Emergent Literacy – Writing and reading* (4.ª ed., pp. vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever*. Uma proposta construtivista. Porto: Artmed
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.

- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal. Em L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. R. L. Silva, & T. Vasconcelos (Eds.), *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 127–155). Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2012). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*.
- Viana, F., Sucena, A., Ribeiro, I. & Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (coord.), *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 15-31). Porto: Almedina.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weber, S. (2010). *The Work of Emmi Pikler* (pp. 19–26). Research Bulletin.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto editora LDA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

SITOGRAFIA

- Fundação Casa da Música. (2013). *Casa da música – orelhudo!*
<https://orelhudo.casadamusica.com/>

DOCUMENTOS LEGAIS E OUTROS

- Convenção sobre os Direitos da Criança. (1989). Secretário-Geral das Nações Unidas.
- Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. (2019). Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Decreto-Lei n.º 147/1997 do Ministério da Educação. (1997). Diário da República: I Série A, n.º 133. <https://files.dre.pt/1s/1997/06/133a00/28282834.pdf>
- Decreto-Lei n.º 15/2007 do Ministério da Educação. (2007). Diário da República: I Série, n.º 14. <https://files.dre.pt/1s/2007/01/01400/05010547.pdf>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série A, n.º 201. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>
- Decreto-Lei n.º 49/2005 do Ministério do Ambiente e do Ordenamento do Território. (2005). Diário da República: I Série A, n.º 39. <https://files.dre.pt/1s/2005/02/039a00/16701708.pdf>
- Decreto-Lei n.º 63/2016 da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2016). Diário da República: I Série, n.º 176. <https://files.dre.pt/1s/2016/09/17600/0315903191.pdf>
- Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação. (2014). Diário da República: I Série, n.º 92. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Despacho Conjunto n.º 268/1997, do Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. (1997). Diário da República: II Série, n.º 195. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc268_97.pdf
- Despacho Conjunto n.º 5220/1997 do Ministério da Educação. (1997). Diário da República: II Série, n.º 178. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf
- Lei n.º 46/1986, da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_print_articulado.php?tabela=leis&artigo_id=&nid=1744&nversao=&tabela=leis
- Lei-Quadro n.º 5/97, da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I Série, n.º 34. <https://files.dre.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>
- Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011) Diário da República: I Série, n.º 167. <https://files.dre.pt/1s/2011/08/16700/0433804343.pdf>
- Projeto Educativo da Instituição da Creche 2021/2022
- Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar 2022/2023
- Projeto Pedagógico da Sala da Creche 2021/2022
- Projeto Pedagógico da Sala de Educação Pré-Escolar 2022/2023