



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

“Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado”.

(Roberto Shinyashiki, 2005)

Era uma vez uma menina que nascera do sonho de um amor de oito anos, o relógio marcava o momento, chegava ao mundo uma nova vida. Passaram 26 aniversários, essa menina cresceu, o amor permaneceu e a menina vai agora contar e agradecer tudo o que lhe aconteceu.

Chegado o final desta caminhada, nem sempre é fácil e possível conseguir agradecer tudo e a todas as pessoas, pois foram e são muitas aquelas que estiveram sempre presentes. Como tal, gostaria de deixar a minha gratidão a todas as que fizeram parte deste meu percurso e que estiveram infundavelmente do meu lado, ajudando-me direta ou indiretamente, a superar as minhas dificuldades e a enfrentar novos desafios e que contribuíram para a minha construção e crescimento pessoal e profissional.

O presente relatório é assim o culminar de todo um percurso exigente e moroso que contou com a colaboração de diferentes pessoas e instituições, sem as quais não seria possível a sua realização.

Em primeiro lugar, quero agradecer à Direção do Instituto Politécnico do Porto, por me ter proporcionado um ano e meio de grandes e diversas aprendizagens e experiências académicas.

Em seguida, um enorme agradecimento à minha orientadora e supervisora institucional da Prática Educativa Supervisionada II, Professora Doutora Joana Freitas Luís, pela sua disponibilidade em orientar todo este trabalho decorrente de um longo percurso, pela partilha de ideias, pelo incentivo, conselhos, esclarecimentos, poder de reflexão, por todos os momentos em que as suas palavras me transmitiram confiança e motivação e por me fazer acreditar que tudo é possível.

Agradeço, à Professora Doutora Sara Barros Araújo, Coordenadora do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, orientadora e supervisora institucional

da Prática Educativa Supervisionada I, pela disponibilidade, apoio, partilha de saberes e pelos momentos de reflexão, mesmo com todas as dificuldades inerentes, mas que foram imprescindíveis para continuar o caminho.

O meu grande reconhecimento, por essa incansável ajuda e partilha de saberes que sempre disponibilizaram a qualquer momento, mas também, por todas as experiências proporcionadas que me fizeram crescer e querer saber mais e melhor.

A todos os professores que me acompanharam durante este percurso do mestrado pela partilha constante de conhecimentos, aprendizagens e vivências.

Agradeço às instituições onde realizei estágio, que tão bem me acolheram e integraram na comunidade educativa, e deste modo um especial e enorme agradecimento às Educadoras de Infância Cooperantes e Assistentes Técnicas que me acompanharam durante a Prática Educativa Supervisionada I e II, em contexto de Creche e Educação Pré-escolar. Um imenso obrigado pela partilha de sabedoria, resultante dos anos de serviço, pela oportunidade de aprender e evoluir, pelas múltiplas experiências e pela simpatia, carinho e disponibilidade em colaborarem.

Em especial, quero agradecer carinhosamente às ‘minhas’ crianças da sala dos 2 anos B, onde desenvolvi a PES I, em contexto de Creche e às crianças da sala A, onde desenvolvi a PES II, em contexto de Educação Pré-Escolar, pelos gestos e palavras repletos de afeto, pela espontaneidade, alegria e ternura que me transmitiram ao longo desta caminhada.

Ao meu par-pedagógico de estágio, pelo companheirismo, partilha, troca de opiniões, estratégias e reflexões durante a realização de todo o processo formativo. Às colegas e agora amigas que conheci no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, ao longo do percurso de um ano e meio de estudos.

Aos meus amigos de sempre e para sempre que me acompanharam e têm vindo a acompanhar durante a minha vida. Sem eles todo este sonho não teria sido possível e ganho a força que teve. Para todos eles um enorme agradecimento.

Por fim, às pessoas mais importantes da minha vida, aos meus pais, Dionísio e Manuela, ao meu irmão Micael e à minha avó que mesmo não estando presente agora, fisicamente, mas que com a sua simplicidade e palavras de afeto sempre me ajudou e encorajou a nunca desistir, a todos eles

um profundo obrigado pelo apoio, carinho, compreensão, motivação, confiança e orgulho que demonstraram ter sempre em mim durante todo o meu percurso e acima de tudo pela força, nos momentos em que mais necessitei. Nunca conseguirei agradecer o suficiente por tudo o que fizeram e continuam a fazer.

Agora que mais uma etapa se concretiza, um peculiar obrigado a todos.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

(Paulo Freire, 2005)



## RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este descreve toda a experiência de estágio da mestranda, em relação ao que foi vivenciado e às aprendizagens profissionais desenvolvidas nos contextos de Creche e de Educação Pré-Escolar.

A elaboração do relatório é essencial para se refletir e analisar as questões que surgiram durante a prática pedagógica. Neste sentido, a mestranda patenteará o seu percurso realizado nas duas valências e todo o trabalho abarcado em prol do conhecimento e do desenvolvimento de saberes e competências para a posterior construção e edificação de um perfil de educador idóneo e promotor de novas aprendizagens.

Este processo formativo seguiu uma linha de aproximação à metodologia de investigação-ação e teve como suporte um quadro teórico e concetual articulado com a prática, envolvendo: a observação, a planificação, a ação, a reflexão/avaliação.

Esta metodologia utilizada pela mestranda tornou a prática pedagógica mais rica e estruturada, possibilitando coconstruir saberes com todos os intervenientes da prática educativa, em especial com as crianças.

A experiência vivida nos contextos de estágio revelou-se ser indispensável para o desenvolvimento de processos educativos de qualidade na Educação de Infância. A interação com a prática permitiu ter uma visão real sobre como é que a educação é mediada e perceber de que forma as crianças se implicam na sua própria aprendizagem.

**Palavras-chave:** Criança, Creche, Educação Pré-Escolar, Investigação-Ação



## **ABSTRACT**

This report was developed within the framework of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, integrated in the Master of Pre-School Education. It describes the entire experience of the traineeship, what was experienced and the professional learning developed in the daycare and Pre-School Education.

The report is essential to reflect and analyze what happened in the training. The trainee has the chance to describe her experience and all the work that has been made as the knowledge and development of competences for the construction of a qualified educator and promoter of new knowledge.

This training procedure followed the methodology of investigation/action, that had the theory in connection with the practice and which involved primordial phases: observation, planning, action and reflection/evaluation.

The methodology used by the trainee made the pedagogical practice richer and well structured, given the possibility to build knowledge with all the participants, specially the children.

The practical experience was indispensable during the traineeship for the development of the educational process of quality in kindergarten. The interaction gave a real vision about education and how the children behave in their own learning.

**Keywords:** Child, Daycare, Pre-School Education, Investigation-action



# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XV
LISTA DE ABREVIATURAS	XVII
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	5
1.1. A Educação de Infância em Portugal	5
1.2. A imagem de Criança	8
1.3. O Perfil e o Papel do educador	10
1.4. Modelos e Perspetivas Pedagógicas	14
1.4.1. A abordagem de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson	15
1.4.2. A abordagem de Reggio Emilia	16
1.4.3. O Modelo Curricular HighScope	18
1.4.4. O Movimento da Escola Moderna	20
1.4.5. Metodologia de Trabalho de Projeto	22
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	25
2.1. Valência de Creche	25
2.2. Valência de Educação Pré-Escolar	28
2.3. A Metodologia de investigação-ação nas práticas educativas	34
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	39
3.1. Valência de Creche	40
3.2. Valência de Educação Pré-escolar	49
3.2.1. Contextualização do projeto e situação desencadeadora	50
3.2.2. Fase I: Identificação do problema	51
3.2.3. Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho	54
3.2.4. Fase III: Execução	55
3.2.5. Fase IV: Divulgação e Avaliação	64

3.3. Refletindo sobre a PES	67
REFLEXÃO FINAL	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
WEBGRAFIA	78
DOCUMENTOS REGULADORES E LEGISLATIVOS	79

## ÍNDICE DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

### A. Planificações Semanais

**A1:** Planificações do contexto de Creche, 2016

**A1.1** - 1ª Planificação Semanal - 4 abril a 8 de abril

**A1.2** - 2ª Planificação Semanal - 11 abril a 15 de abril

**A1.3** - 3ª Planificação Semanal - 18 abril a 22 de abril

**A1.4** - 4ª Planificação Semanal - 26 abril a 29 de abril

**A1.5** - 5ª Planificação Semanal - 2 maio a 6 de maio

**A1.6** - 6ª Planificação Semanal - 9 maio a 13 de maio

**A1.7** - 7ª Planificação Semanal - 16 maio a 20 de maio

**A1.8** - 8ª Planificação Semanal - 23 maio a 27 de maio

**A1.9** - 9ª Planificação Semanal - 30 maio a 3 de junho

**A2:** Planificações do contexto de Educação Pré-Escolar, 2026/17

**A2.1** - 1ª Planificação Semanal – 7 novembro a 11 de novembro

**A2.2** - 2ª Planificação Semanal – 14 novembro a 18 de novembro

**A2.3** - 3ª Planificação Semanal – 21 novembro a 25 de novembro

**A2.4** - 4ª Planificação Semanal – 28 novembro a 2 de dezembro

**A2.5** - 5ª Planificação Semanal – 5 dezembro a 9 de dezembro

**A2.6** - 6ª Planificação Semanal – 12 dezembro a 16 dezembro

**A2.7** - 7ª Planificação Semanal – 2 janeiro a 6 de janeiro

**A2.8** - 8ª Planificação Semanal – 9 janeiro a 13 de janeiro

**A2.9** - 9ª Planificação Semanal – 16 janeiro a 20 de janeiro

### **A3: Anexos das atividades do Projeto - Estratégias de Intervenção**

#### **Anexo à planificação 28 novembro a 2 de dezembro**

**A3.1** - 2ª - Conto da história, “A Ovelhinha que Veio para o Jantar”, de Steve Smallman e Joelle Dreidemy”

#### **Anexos à planificação 5 dezembro a 9 de dezembro**

**A3.2** - 3ª - Construção de Fantoques

**A3.3** - 5ª - Construção de um Fantocheiro

#### **Anexos à planificação 9 janeiro a 13 de janeiro**

**A3.4** - 11ª - ‘Decoração’ do Castelo para a Área da Biblioteca

### **Anexos à planificação 16 janeiro a 20 de janeiro**

**A3.5** - 13<sup>a</sup> - Animação da leitura com o Conto “O Tapete Voador da Mimi”, de Valerie Thomas e Korky Paul e Pintura de um tapete

**A3.6** - 14<sup>a</sup> - Reorganização da Biblioteca/ doação de livros novos oferecidos por escritores e ilustradores; ‘Conto de adivinhas’ e elaboração de um livro com adivinhas e Ensaio para a apresentação final do teatro de fantoches

**A3.7**- 15<sup>a</sup> - Ensaio geral e Apresentação Final do Teatro de Fantoches

### **B. Narrativas Reflexivas Individuais**

**B1:** Narrativas Reflexivas do contexto de Creche

**B1.1** - 1<sup>a</sup> Narrativa Reflexiva

**B1.2** - 2<sup>a</sup> Narrativa Reflexiva

**B1.3** - 3<sup>a</sup> Narrativa Reflexiva

**B2:** Narrativas Reflexivas do contexto de Educação Pré-Escolar

**B2.1** - 1<sup>a</sup> Narrativa Reflexiva

**B2.2** - 2<sup>a</sup> Narrativa Reflexiva

**B2.3** - 3<sup>a</sup> Narrativa Reflexiva

**B2.4** - 4<sup>a</sup> Narrativa Reflexiva

### **C. Outros Documentos**

**C1** - Rotina Diária da Creche

**C2** - Rotina Diária do Pré-Escolar

**C3** - Documentação Pedagógica - ‘Jogo Heurístico’

**C4** - História criada pelas crianças - “A Capuchinho e o Príncipe”

**C5** - Apresentação final do Teatro de Fantoches

### **D. Modelo da Grelha de Avaliação**

## ÍNDICE DE FIGURAS

### **E1:E1.1 - Sala de atividades da Creche**

**E1.2** - Demonstração dos animais (Elefante, Girafa, Crocodilo e Macaco) em 3D e exploração das suas características

**E1.3** - Jogo de Expressão Corporal

**E1.4** - Experiência “Explosão de Cores”

**E1.5** - Jogo Heurístico

### **E2:E2.1 - Sala de atividades de Educação Pré-Escolar**

**E2.2** - Conto da história “A Ovelhinha que Veio para o Jantar”  
- Teatro de Fantoques

**E2.3** - Construção dos fantoches

**E2.4** - Construção do Fantocheiro

**E2.5** - Atividade de decoração do ‘Castelo’ para a remodelação da Área da Biblioteca

**E2.6** - Animação da leitura da história “O Tapete Voador da Mimi” e Pintura do tapete

**E2.7** - Oferta de livros para a Área da Biblioteca com a colaboração de Escritores e Ilustradores

**E2.8** - Apresentação Final do Teatro de Fantoques “A Capuchinho e o Príncipe”



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEB - Ciclo do Ensino Básico  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CREC - Complemento Regular Específico de Curso  
DQP - Desenvolvendo Qualidades em Parcerias  
IPP - Instituto Politécnico do Porto  
IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social  
ME - Ministério da Educação  
MEM - Movimento da Escola Moderna  
MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto  
NEE - Necessidades Educativas Especiais  
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar  
PCS - Projeto Curricular de Sala  
PE - Projeto Educativo  
PES - Prática Educativa Supervisionada  
PQA - *Programm Quality Assessment*  
UC - Unidade Curricular  
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal



## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório de estágio foi proposto no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), com a Orientação e Supervisão Institucional da Professora Doutora Joana Freitas Luís.

A PES é componente integrante do plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a decorrer na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (IPP), o qual habilita para a obtenção de grau de Mestre em Educação de Infância. Deste modo, o documento explanará o percurso pessoal da mestranda concretizado em dois contextos de estágio distintos. Durante o ano letivo 2015/16 na valência de Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo de crianças de 2 anos de idade e no ano letivo 2016/17 na valência de Jardim de Infância, inserida numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, pertencente a um Agrupamento de Escolas. Ambos os contextos possibilitaram à mestranda experienciar uma ação única enquanto Educadora de Infância estagiária.

O período de estágio permitiu a integração em duas instituições que proporcionaram à mestranda a possibilidade de mobilizar, articular e aliar os saberes teóricos adequados e adquiridos ao longo de todo o percurso de formação com a prática. Assim, foi possível compreender mais de perto o papel do Educador de Infância em contexto real e toda a responsabilidade e competências que este comporta perante crianças detentoras de características singulares e com diversos conhecimentos prévios.

Neste sentido, o estágio viabilizou, em simultâneo, desenvolver e aprofundar conhecimentos e vivenciar momentos privilegiados de aprendizagem, providos da observação, da planificação, da ação, da reflexão, da avaliação das atividades propostas, assim como da colaboração entre todos os intervenientes deste trajeto.

Além disso, a integração nos contextos possibilitou o desenvolvimento de capacidades investigativas constantes sobre, na e para a ação conjugadas com uma postura reflexiva e contributivas para a co construção progressiva profissional e pessoal da mestranda.

Nesta compreensão, o relatório encontra-se estruturado em três capítulos, que elucidarão o percurso de formação da mestranda tendo em conta os diferentes elementos que os constituem. O primeiro capítulo, explana conceitos que foram elencados ao longo da PES I e II, onde são apresentadas ideias relevantes e preconizadas da leitura de variadas obras que vêm fazer a ponte entre o quadro teórico e a prática, constituindo neste o enquadramento teórico e legal envolvido. Deste modo, a mestranda recorre a diversas fontes e perspectivas de vários autores que sustentaram e auxiliaram a prática e as reflexões desenvolvidas sobre a mesma, explanadas no terceiro capítulo. Os documentos acedidos dizem respeito a documentos legais, fornecidos pelos docentes nas diferentes UC durante a formação, entre outras fontes de acesso por iniciativa própria e que procurariam responder e estar de acordo com as necessidades agregadas à prática nos contextos. Estas conceções mobilizadas na ação fundamentam as bases de aprendizagem a desenvolver como futura profissional de educação e que permitiram à mestranda perceber e complementar ideias sobre a forma como decorreram e foram desenvolvidas as práticas com as crianças, permitindo compreender, interiorizar e tomar consciência da realidade educativa, numa perspectiva socioconstrutiva.

Em seguida, no segundo capítulo será feita uma contextualização acerca da caracterização dos dois contextos de estágio realizados na Prática Educativa Supervisionada I e II. Assim, o capítulo patenteará uma caracterização, inicialmente, mais ampla sobre os contextos de estágio supramencionados, partindo, para um patamar com aspetos mais específicos. Estes envolvem o conhecimento do ambiente educativo, como a organização e gestão dos espaços, tempos e materiais, a caracterização/organização e gestão do grupo de crianças e ainda as interações provenientes entre todos os atores, o que permitiu dar a conhecer e a compreender opções e ações pedagógicas utilizadas e desenvolvidas nos contextos. A partir dessas informações a diáde realizou a sua ação, adotando estratégias mais eficazes e com intencionalidade educativa, perante a realidade pedagógica, as situações emergentes, os interesses e as necessidades das crianças, tornando-a mais significativa. Por conseguinte, este capítulo faz referência também à metodologia que teve por base o desenvolvimento da prática da mestranda tendo-se recorrido a diferentes instrumentos que permitiram auxiliar e melhorar as suas intervenções. Para isso foi necessário observar, planificar, atuar, refletir e

avaliar com intencionalidade educativa, levando ao desenvolvimento sustentado de competências de investigação praxeológica que demonstrariam a construção de saberes profissionais, onde esta metodologia se caracterizou numa aproximação à metodologia de investigação-ação.

Neste entendimento, é de referir que a mestranda consultou/analizou vários documentos reguladores das instituições, os planos curriculares de sala, os registos de observação realizados ao longo do percurso de estágio e as informações recolhidas junto de todos os intervenientes da comunidade educativa, tal como os referenciais teóricos investigados nas diferentes obras, como forma de complementar e a justificar algumas das opções tomadas para a ação.

Concludentemente, o terceiro capítulo expressa a concretização da ação e os resultados obtidos nos dois contextos de estágio, no qual é descrito e analisado reflexivamente as situações da prática conforme o ciclo metodológico, estabelecendo relações entre os saberes teóricos e as experiências desenvolvidas no estágio. Além disso, mencionam-se os processos de aprendizagem realizados e evidenciados quer pelas crianças, quer pela mestranda que fará referência às diferentes dimensões da profissionalidade docente percebendo-se qual a sua evolução ao longo da PES. Neste intuito, serão explanadas algumas atividades desenvolvidas com as crianças, bem como a metodologia de trabalho de projeto levada a cabo no contexto de Educação Pré-Escolar e conseqüentemente compreender quais foram os efeitos da ação no bem-estar e aprendizagens das crianças. Assim, no contexto de Creche foi imprescindível o contributo das experiências-chave do modelo curricular HighScope (Post & Hohmann, 2011) e no contexto de Educação Pré-Escolar foram essenciais as Áreas de Conteúdo, Domínios e Subdomínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Por fim, a mestranda realiza uma reflexão final que espelha o seu percurso de formação. Para além disso, relatará as potencialidades e constrangimentos/limitações sentidos durante esse percurso e também as possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento a nível profissional e pessoal.

Finalizando, apresentará ainda as referências bibliográficas recorridas e que sustentaram toda a integrante teórica e prática e ainda presente os anexos, ilustrativos do percurso relatado ao longo do relatório.

## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

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

A Educação Pré-escolar corresponde à fase da segunda infância e a Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro que a rege veio defini-la como a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida uma vez que antecede o ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico. É um período preponderante e complementar à ação educativa da família “com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2.º; Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

A evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal teve maior relevo a partir do 25 de abril de 1974. Até ao início dos anos 80 foram definidas as primeiras medidas legislativas em relação à Educação de Infância. A política socioeducativa global, de apoio à maternidade e à infância, reorganizou-se, defendendo a importância da educação. Este atraso teve origem na sua desvalorização durante o regime político do Estado Novo. O início da Revolução Industrial contribuiu para a necessidade de a mulher assegurar a guarda dos filhos enquanto ia trabalhar e um pouco mais tarde surgiram as ideias pedagógicas da Escola Nova. Numa primeira fase a educação estava sob orientação de organizações religiosas de cariz assistencial e caritativo, tendo sido criadas as “Misericórdias” (Magalhães, 1997, citado por Vasconcelos, 2005). Foi assim, que se desenvolveram as duas redes diferenciadas de cuidados infantis: uma com preocupações de guarda e assistência social e outra com preocupações educativas. A partir da primeira nasceram os chamados serviços de cuidados de assistência social ou centros de dia, e da segunda nasceram os centros educativos infantis e jardins-de-infância (Formosinho, 1997). A criança passa a ser um elemento indispensável da vida quotidiana, os pais começam a preocupar-se com a sua educação e é neste

sentido que são criados os Asilos de Educação como auxiliares da escola primária (Ariés, 1988, citado por Cardona, 1997).

Em 1896, surge o primeiro programa oficial das escolas infantis, com clara influência fröbeliana, como forma de suprimir as condições educativas do meio doméstico e o objetivo de favorecer o desenvolvimento físico das crianças e inculcá-lhes bons hábitos. Foi neste intuito que ocorreu a criação das escolas de João de Deus por João de Deus Ramos, com um modelo pedagógico de grande importância na Educação de Infância em Portugal, com a publicação da Cartilha Maternal João de Deus e a criação da Associação das Escolas Móveis em que a finalidade foi a criação de jardins-escola. Esta escola concebia a Educação Pré-Escolar como preparatória para as crianças dos três aos sete anos de idade (Cardona, 1997). O primeiro modelo foi criado em Coimbra em 1911, logo após a implantação da primeira República (1910-1931) e nesta altura a Educação Pré-escolar já não era apenas vista como um modelo de instrução e preparação para a escolaridade obrigatória. Fortemente influenciado por Fröbel e Montessori, o programa de 1911 procurava desenvolver exercícios de educação sensorial, aquisição de hábitos de higiene e métodos de trabalho norteados em harmonia com a idade das crianças, a diversidade do seu temperamento, robustez, precocidade ou atraso (Cardona, 1997).

Neste intuito, devido às necessidades sentidas e por força da evolução social, e perante a inatividade do serviço público as instituições para a Educação Pré-Escolar foram-se desenvolvendo por iniciativa das populações, passando depois a ser subsidiadas pelo Ministério dos Serviços da Segurança Social, dando origem às atuais Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), dependendo também deste Ministério algumas instituições públicas.

Em 1978, com a Portaria n.º 786/78, de 30 de dezembro, nos termos do artigo 1.º do Decreto-Lei 386/78, de 6 de Dezembro, foi criada uma rede pública de Jardins de Infância, agregados ao Ministério da Educação, que progressivamente se expande, em instituições particulares e cooperativas. A partir desse momento, passam a funcionar duas redes institucionais dirigidas à Educação de Infância com diferentes conceções da prática, pois implica diferentes normas de funcionamento (Cardona, 1997). A primeira, apenas recebe crianças dos 3 aos 6 anos de idade e a sua tutela pedagógica passa a pertencer ao Ministério da Educação, rede nacional (pública, privada e de

carácter solidário) e a segunda recebe crianças com menos de 3 anos, com horário mais alargado onde a tutela dos cuidados e educação pertencem à Segurança Social – as IPSS's (Cardona,1997).

Foi a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, (Lei nº 5/86, de 14 de outubro), que a Educação de Infância passou a ser definitivamente apelidada de “Educação Pré-Escolar”, ficando integrada no sistema educativo formal. Em 1996 o novo Governo lança o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar. Todavia, considerava-se importante fundamentar o trabalho educativo e clarificar o papel profissional dos(as) educadores(as), assegurando um modelo pré-primário. Foram assim propostas, as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), em 1997, que resultaram de um consenso profissional entre os parceiros (CNE, 1994, citado por Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, citado por Azevedo, 2016). Estas pretendiam ser um instrumento único de apoio à constituição da rede nacional em que o objetivo seria torná-las universais progressivamente. Após a sua publicação foram divulgados outros documentos de apoio e melhoramento ao desenvolvimento do currículo no Jardim de Infância. Em 2014, o Ministério da Educação, face a algumas dificuldades na sua operacionalização, sentiu necessidade de fazer uma revisão às OCEPE, acordando com a equipa responsável alguns princípios primordiais que orientariam essa revisão. Atendendo às mudanças sociais atuais, em 2016, as OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) são reformuladas onde se reorganizaram alguns aspetos e se instituíram outros, com o contributo de educadores(as).

Porém, atualmente ainda é necessário clarificar algumas necessidades que persistem ao nível da infância, essencialmente a fase respetiva à primeira infância - a Creche - uma das fases mais importantes no desenvolvimento das crianças.

## 1.2. A IMAGEM DE CRIANÇA

A noção de infância tem vindo a sofrer grandes alterações ao longo do tempo com as tendências sociais, religiosas, políticas e intelectuais, que foram moldando a forma de ver a criança e a importância que lhe era atribuída na sociedade. A criança define-se como “todo o ser humano menor de dezoito anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (UNICEF, 2004, p.6).

É fundamental parar e pensar sobre o que realmente se quer e como se quer que seja vivida a infância de uma criança. Hoje em dia, vive-se preocupado com o que esta poderá vir a ser no futuro, mas por vezes não se pensa como é que esse processo está a ser conduzido e concretizado. É essencial refletir sobre a importância dos educadores, pais e profissionais da educação na vida das crianças (Cf. Anexo B2: B2.3 - Narrativa reflexiva: “A criança, será criança, no Jardim de Infância?”).

A Creche, o Jardim de Infância e a Escola não podem ser locais de ‘depósito’, mas sim, espaços onde os adultos descubram o que a criança sabe (Santos, n.d., citado por Vasconcelos, 2011). Salienta-se que as crianças, nos primeiros anos de vida, necessitam de um acompanhamento específico, fundamental para um desenvolvimento global e harmonioso. No entanto, o facto de se viver numa sociedade ‘invadida’ de exigências profissionais, origina menos tempo disponível para as famílias poderem estar com as crianças, e é por isso, que o papel do Educador de Infância assume cada vez mais relevância na sua vida, não substituindo a família, mas assegurando-lhe um ambiente de confiança, de apoio e bem-estar. Conhecer e descobrir as crianças como atores sociais nos processos de socialização, desenvolvimento e aprendizagem requer um ‘olhar’ atento e sensível. As autoras Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), afirmam que “(...) o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (p. 9). A criança vai aprender a viver em grupo, aprende a ser autónoma a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa, estando presente e em evidência as inteligências múltiplas das crianças, defendidas por Gardner (1995).

Numa perspetiva socioconstrutivista deve-se tratar as crianças como seres competentes, construtivos e interativos, valorizando a sua identidade e unicidade, dando à criança a liberdade de escolher, alargar os seus horizontes e enriquecer a imaginação e a capacidade de ver o mundo segundo várias perspetivas.

Deste modo, mais do que esperar que as crianças aprendam só e apenas com o que lhes é proposto, é importante deixar que aprendam também através do lúdico, do brincar, pois dificilmente irá ser significativo se o que lhes for proposto configurar demasiada transmissividade. O brincar é uma das condições da aprendizagem e socialização. Segundo Sarmento (n. d.), “o mundo da criança é muito heterogéneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social” (p. 14).

Assim sendo, o(a) educador(a) tem de respeitar e integrar, os valores que cada criança traz consigo e ajustar a ação à sua realidade respeitando o ritmo de progresso, sensibilidades específicas, capacidade de atenção e interesse da criança por determinada tarefa. Este progresso de desenvolvimento da criança está em constante mudança e durante a prática de estágio da mestrandia essa observação verificou-se explicitamente.

Neste âmbito, Piaget reúne ideias concretas sobre os primeiros anos de vida da criança, não obstante à existência de outras teorias do desenvolvimento infantil. O autor refere que a criança a partir dos 2 anos de idade começa por apresentar um domínio da permanência do objeto, ou seja, surge a capacidade de representação de objetos ausentes. Por volta dos 3 anos de idade, há uma “explosão” da linguagem e o seu pensamento não está limitado ao espaço em que se encontra. Já numa nova fase a sua capacidade simbólica aumenta envolvendo-se em ações mentais reais; nessa altura as crianças são capazes de fazer imitação diferida, com o ‘faz de conta’, pensam antes de agir, têm compreensão de causa e efeito, podendo então resolver problemas de forma mais independente e autónoma. Durante essas fases de desenvolvimento persiste a capacidade de retratar o mundo mentalmente e pensar sobre ele, sem ter de recorrer à tentativa e erro (Cole & Cole, 2003; Papalia, Feldman & Olds, 2001).

Ao longo dessa etapa desenvolvem-se múltiplas capacidades cognitivas e da linguagem e como resultado a curiosidade pelo meio que as rodeia e pela

respetiva necessidade de comunicação consigo e com os outros. Estão presentes os esquemas mentais, como a inteligência, a aprendizagem, a memória, os factos e pré-conceitos, papéis fundamentais para a adaptação da criança ao meio envolvente e linguagem.

No que respeita ao desenvolvimento socio emocional, este caracteriza-se como uma das mais marcantes e significativas fases na vida da criança. Esta começa a manifestar interesse pelas outras crianças, percebe e exprime emoções. Mais tarde, percebendo e compreendendo qual o sentimento do outro, chama atenção do adulto, estabelece relações sociais, inicia o seu processo de autorregulação e envolve outras crianças no seu jogo. Por sua vez, entre os 2 e os 6 anos há uma incidência do egocentrismo, estando a criança muito centrada nela própria. O desenvolvimento emocional é talvez a fase mais preponderante na criança, aquando dos momentos de observar, conhecer e compreender a criança no seu todo. É através das suas emoções e da forma como estas se fazem refletir na sua expressão, no envolvimento desta nas atividades, com o grupo, no espaço da sala, que se consegue perceber o que a criança está a sentir, os seus desejos e o seu estado de espírito. Nesses momentos é crucial o diálogo afetivo com a criança, procurando promover e transmitir-lhe bem-estar.

Os aspetos emocionais ou socio-emocionais têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança, porque constituem uma base ou condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos, nomeadamente o progresso da noção do 'eu' (Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Machado, 2008).

### 1.3. O PERFIL E O PAPEL DO EDUCADOR

O profissional de educação deve ter em consideração que todas as crianças têm o direito e o dever da educação. O(A) educador(a), tem a responsabilidade de promover aprendizagens com base em diversos saberes e em prol de uma qualidade pedagógica. Esse dever passa pela perceção das "(...) necessidades e realizações da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a

construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, Artigo 4.º, Anexo V). O educador(a), quanto ao seu papel, deve considerar os conhecimentos que detém e que vão sendo desenvolvidos e construídos, tendo em vista a constante articulação entre a prática e a teoria. Segundo Portugal (2011), para um bom desempenho é necessário que os educadores, “sejam sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores da autonomia” (p.26).

Importa por isso explicar o empenhamento do adulto no desenvolvimento das crianças em três grandes áreas de ação: a *sensibilidade* - que pretende que o educador preste atenção aos sentimentos e bem-estar emocional da criança, tendo em conta indicadores como a empatia, a capacidade de resposta, a sinceridade, a autenticidade e a afetividade; - a *estimulação*, em que o adulto concretiza a sua intervenção e evidencia os seus saberes estimulando a criança, propondo atividades, facultando informações, dando apoio durante a atividade; e a *autonomia* que está relacionada com o grau de liberdade que o educador concede à criança (Bertram & Pascal, 2009, citado por Oliveira-Formosinho, 2002b, p.134). As três componentes interativas atrás referidas, vão ajudar o adulto na resolução de conflitos e assim orientar e estimular a resolução de problemas, atuando ao nível da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 1991). A ZDP designa o patamar no qual as funções ainda não estão desenvolvidas, mas que mediante a relação criança-adulto ou entre crianças, vão se desenvolvendo. Enquadra-se assim o conceito de *Scaffolding* apresentado por Wood, Bruner e Ross (1976) relacionado com a ideia de que as crianças adquirirem competências através de ‘andaimés’, ou seja, conquistam algumas tarefas sozinhas, pela experiência consecutiva, onde o adulto é o grande suporte no processo.

A par do empenhamento, o educador deve promover um trabalho consistente ao nível do envolvimento da criança, evidenciado este último por intermédio de indicadores como a concentração, a energia, a complexidade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação (Bertram & Pascal, 2009). Neste sentido, a interação e cooperação entre pares e adulto-criança também é fundamental, permitindo que aprendam uns com os outros e que se apoiem.

Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995), a aprendizagem ativa corresponde à atividade da criança realizar aprendizagens por ela própria,

contudo, aprende observando também as interações dos outros (Cf. Anexo B2: B2.1 - A Participação democrática das crianças na Educação Pré-Escolar”). O importante na ação é criar um ambiente de qualidade pedagógica onde todos colaborem no seu desenvolvimento utilizando diversas estratégias de apoio (Lei nº46/1986 de 14 de outubro). Contribuição essa que a mestranda evidenciou ao longo da sua prática educativa pedagógica e onde todos os profissionais tinham esta visão em consideração.

Para Post e Hohmann (2011), “a comunicação é melhorada quando ambos os participantes se conseguem ver claramente um ao outro” (p.73). A criança deve ser observada, escutada, valorizada e compreendida, para assim desenvolver um sentimento de pertença e de envolvimento, encontrar aceitação e comunicação para saber explorar, construir conhecimentos, sem desistir, aquando do surgimento de obstáculos ou dúvidas, ou na resolução de problemas (Moss & Pence, 2004; Kolb, 1994 citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

A formação ética dos educadores de infância deve ter em conta o autoquestionamento (Estrela, 1994). Para que tal seja possível, o educador apoia a sua prática num conjunto de princípios que possibilita o adequado desenvolvimento da criança. O educador deve ter em conta para direcionar as suas práticas: os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa (construir e gerir o currículo), a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, os domínios e subdomínios que as complementam e a continuidade educativa (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Deve ainda articular de forma flexível a abordagem das áreas de conteúdo e domínios e adaptá-las às suas intenções pedagógicas, nomeadamente, no contexto de Educação Pré-Escolar, integrar a interação e a participação da criança, para que tudo isto resulte em aprendizagens significativas. O(A) educador(a) deve manter uma postura de coparticipação, encorajando a criança para a aprendizagem (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Ao nível da diferenciação pedagógica, deve considerá-la de forma constante nas suas ações, assim como o trabalhar em grande e pequenos grupos e/ou individualmente, pois é decisivo para que a criança possa progredir e desenvolver as suas potencialidades.

No entanto, apesar de as OCEPE (2016) se basearem em objetivos globais pedagógicos (Lei de Bases do Sistema Educativo e Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) destinados a apoiar a construção e gestão do currículo no Jardim de Infância, apenas incluem a Educação Pré-Escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a Creche. Assim, pretende-se ressaltar que a Creche constitui uma das primeiras e importantes experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu meio familiar, pretendendo-se que nela desenvolva determinadas competências e capacidades (Diário da República, 1.ª série, N.º 167 - 31 de agosto de 2011, com portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto). Considerando o referido há necessidade de existir um documento orientador para esse fim.

Em 2009 foi realizado um estudo para análise da presente lacuna, tendo sido criado em 2011, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), um documento regulador e de recomendação geral, n.º 3/2011, para a educação das crianças dos 0 aos 3 anos que faz alusão a 11 recomendações específicas e a algumas questões a considerar e a refletir sobre o que é necessário fazer e desenvolver para promover e garantir intencionalidade educativa em contextos de Creche. Para além deste documento, no mesmo ano o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social criou o “Manual dos Processos-chave”. Esta resposta social pretende a intervenção a nível do Sistema de Gestão da Qualidade.

Quanto ao profissional de educação nesta valência, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1 (I), a formação de Educador de Infância atual, “pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos”. Logo, indica que o perfil específico de desempenho profissional do(a) Educador(a) de Infância, tem vindo a evoluir ao longo dos tempos e oficialmente a sua formação está habilitada e reconhecida como Educador(a) de Infância também especializado(a) na valência de Creche.

O desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as) e das organizações onde exercem profissão está centrado nos saberes que integram e procuram, aprender, sentir e fazer, onde estes inevitavelmente se interligam com os afetos e a ‘paixão’ de educar as crianças de hoje e cidadãos de amanhã, dando as mãos por uma melhor educação (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2008, citado por Oliveira Formosinho, 2008).

#### 1.4. MODELOS E PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS

Os modelos curriculares procuram auxiliar todos os profissionais da educação definindo linhas orientadoras a colocar em prática durante a sua ação. Estes apresentam uma abordagem socio construtivista crucial ao longo da prática e que ajudam as crianças a colocar as suas próprias questões e a construir conhecimento. Incluem uma visão integradora das finalidades da educação, “dos objectivos e dos métodos de ensino e da organização do espaço e do tempo escolar” (Formosinho, 1998, citado por Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1998, p. 12). A recorrência a um modelo curricular e a outros documentos de apoio expressará a visão de educação que o profissional defende e considera ser o mais apropriado e contributivo para a qualidade da sua prática (Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1998). Contudo, mesmo seguindo a adoção de um modelo curricular, quer o(a) educador(a) ou o centro educativo, não deixam de poder dirigir e adequar a ação ao contexto. Assim, outro dos elementos a que o(a) educador(a) pode recorrer é às brochuras disponíveis e definidas como recursos para a Educação Pré-Escolar, pela Direção Geral da Educação (2017) também elas orientadoras da prática.

Neste sentido, existem vários modelos de suporte ao Educador(a) de Infância que assentam em características socio construtivistas, tais como: a abordagem de Elinor Goldshmid e Sonia Jackson, fundamental para a Creche - *Educação de 0 a 3 anos - O Atendimento em Creche*, com especial enfoque na proposta pedagógica do Jogo Heurístico; a abordagem de Reggio Emilia - *As Cem Linguagens da Criança*, (Edwards, Gandini & Forman, 1999); o modelo curricular HighScope (Post & Hohmann, 2011) - *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* e a Pedagogia-em-Participação criada pela Associação Criança, no seguimento do Projeto Infância. Para além destes a saber, existem outros, contudo estes foram os principais mobilizados pela mestrandia durante a PES I e que contemplaram a primeira infância. A Educação Pré-Escolar, considera também a abordagem de Reggio Emilia, o modelo curricular HighScope - *Educar a Criança*, (Hohmann & Weikart, 2003) e a Pedagogia-em-Participação, para além de outros existentes. Assim, igualmente, tido como referência para a Educação Pré-

Escolar existe o Movimento da Escola Moderna (MEM) - *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar*, (Folque, 2014) e a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) (Marques, 2016), onde o MEM a adotou como estratégia de atuação.

Os modelos curriculares ditam que a pedagogia participativa, vem quebrar a ideia tradicional de uma pedagogia transmissiva, promovendo assim uma nova visão do processo ensino-aprendizagem. As pedagogias participativas procuram envolver a experiência e a construção da aprendizagem numa experiência contínua e interativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, citado por Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011). Nesta compreensão, a mestrandia teve em conta essa pedagogia, pois esta deve emergir na prática do(a) educador(a), uma vez que se “centra nos actores que co-constroem o conhecimento [e participam] nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p. 5).

#### 1.4.1.A abordagem de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson

A abordagem de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2007) diz respeito aos cuidados na primeira infância e a sua educação. A obra das autoras reflete, sobretudo, três elementos chave muito importantes na introdução da prática educativa na primeira infância. Estes são o *Cesto dos Tesouros*, que é utilizado para os bebés; o *Jogo Heurístico*, que é implementado com crianças a partir de um ano de vida e a abordagem *Pessoa-Chave* (educador(a)) (Goldschmied & Jackson, 2007). A proposta do Jogo Heurístico, também designada de brincar heurístico, contempla uma atividade desenvolvida num ambiente controlado, na qual o tempo é dedicado à exploração de um conjunto de variados objetos com os quais a criança brinca livremente (Coelho, 2004, citado por Goldschmied & Jackson, 2007). As crianças selecionam espontaneamente, discriminam e comparam os materiais, mas não estão preocupadas com a forma de os usar, pois criam experiências significativas diferentes das dos materiais presentes em sala. Estas arrumam em séries, empilham, rodam os objetos e testam o seu equilíbrio, com concentração, habilidade de

manipulação crescente e evidente satisfação, os objetivos e as ações não são planejados pelos adultos (Goldschmied & Jackson, 2007). Dada a grande quantidade de materiais disponível as crianças exploram e descobrem por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas, pois não há a possibilidade da existência de conflitos entre as crianças, não exigindo também, assim, a intervenção do(a) educador(a). O(A) educador(a) assume uma postura de facilitador, isto é, permanecendo em silêncio, atento e a observar, não devendo estimular ou sugerir, elogiar ou direcionar o que a criança está a fazer.

Por sua vez, quanto à sua organização, este deve integrar 15 materiais diferentes no mínimo, vários sacos que possam ser fechados e colocados num espaço suficientemente grande para as crianças se movimentarem e utilizarem o espaço na sua totalidade. O(A) Educador(a) deve criar um período de tempo ao longo do dia para o brincar heurístico, uma hora é o tempo aconselhado. Quando chega a altura de arrumar os materiais, se uma criança estiver entretida e ocupada a brincar não deve ser perturbada, contudo, o(a) educador(a) pode adotar começar a arrumar os recipientes, previamente. Entretanto, as crianças que terminam devem ser convidadas a reorganizar os materiais. Esta proposta permite a participação da criança através das interações (Araújo, 2013).

Estas ações permitem ao(à) educador(a) conhecer de forma mais individual, as preferências, a criatividade e a imaginação de cada criança (Majem & Òdena, 2001, citado por Araújo, 2013). A realização e a análise/observação do resultado desta proposta, desenvolvida na PES I, poder-se-á constatar mais adiante no capítulo III e no anexo (Cf. Anexo C: C3).

#### 1.4.2. A abordagem de Reggio Emilia

Quanto à abordagem de Reggio Emilia, as suas características foram predominantes nas práticas da mestrandia essencialmente no contexto de Educação Pré-Escolar, sendo este um dos modelos seguidos pelo(a)

educador(a) cooperante, onde serão aludidas algumas observações da prática vivenciadas, perante esta perspectiva.

A abordagem teve as suas origens em Itália e caracteriza-se pelo foco dado à expressão simbólica e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem (Lino, 2013). Malaguzzi, foi o seu pioneiro envolvendo-se num movimento de colaboração e cooperação. Esta permite a ampliação de capacidades, negociação, inteligências e partilha de dificuldades o que facilita a resolução de conflitos (Lino, 2013). Os momentos de aprendizagem são realizados entre as crianças, professores e comunidade, onde o sentimento e a vivência são um dos pilares para o desenvolvimento do trabalho em equipa (idem).

A pedagogia de Reggio Emilia inclui três princípios fundamentais: as relações, a interação e a comunicação, promovidos por todos intervenientes do processo educacional (Rinaldi, 2004, citado por Lino, 2013). O grande objetivo desta abordagem é a intensificação dos relacionamentos e da participação (Lino, 2013). É atribuído ao espaço uma função muito importante – a função de terceiro educador. A sua disposição pretende a criação de oportunidades de ação e investigação, para fomentar um local agradável que reflita as ideias, valores, atitudes e vivências das crianças, dos adultos e da própria instituição, sendo, periodicamente, reanalisado e alterado dado à sua natureza flexível (Gandini, 2001; Rinaldi, 2001, citado por Araújo, 2013). Ao nível de instituição, a Creche apresenta três espaços interiores comuns: *piazza*, atelier e sala de atividades. Na *piazza* existe interação em grupo permitindo complementar, a área de cuidados e a área de jogo. No Jardim-de-Infância, a *piazza* é a área dedicada ao jogo de ‘faz-de-conta’ e à expressão dramática. Loris Malaguzzi, concebeu a abordagem bastante direcionada para as artes, para desenvolver novas formas de ensino e aprendizagem. No contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar o espaço possibilita a exploração de diferentes linguagens simbólicas e a experimentação de técnicas diversificadas, sensibilizando as crianças para a estética e apoiando as suas potencialidades. Para além destes, existem espaços pequenos e protegidos, onde a criança pode estar quando pretende ficar sozinha ou com outra criança.

Na sugestão de Reggio, valoriza-se a motivação das crianças e a capacidade de envolvimento, não existindo tempo previsto para terminar os projetos. Assim, a criança possui múltiplas oportunidades de repetir atividades (New,

1999). O(A) educador(a) é o guia fundamental nas aprendizagens das crianças, pois auxilia, transmite confiança, e faz senti-las pertencentes ao grupo. A interação adulto-criança, assume um caráter muito valioso e marcante, tendo como base dois conceitos que se fundem: a escuta e a imagem da criança, respeitando-se o espaço e o ritmo individual da criança.

Neste sentido, Loris Malaguzzi destaca a participação democrática e ativa da criança na sua aprendizagem através da assembleia de crianças. Nesta abordagem as crianças devem envolver-se em projetos significativos e com “(...) potencial para dar resposta à curiosidade das crianças e (...) estimular a experimentação” (Gandini, 2001, citado por Araújo, 2013, p. 56). É realizada análise de documentação pedagógica pelas crianças, mas também pelos adultos quer na Creche, quer no Pré-Escolar.

Os projetos assumem um papel fulcral no processo de ensino e aprendizagem, tendo como base as “(...) interações e inter-relações que ocorrem no contexto físico e social (...)” (Lino, 2013, p. 130). Um dos elementos centrais nos projetos em Creche são os materiais (Araújo, 2013).

### 1.4.3. O Modelo Curricular HighScope

O modelo HighScope, apresenta-se também como um dos modelos basilares da ação, na prática da mestrandia, tanto no contexto da Creche como no Pré-Escolar, pois contempla a criança como o centro da aprendizagem, ‘Aprendizagem Ativa e pela Ação’.

Este surgiu no início da década de 60, em 1967, nos Estados Unidos da América, pelo Dr. David Weikart. O seu intuito era a criação de uma proposta pedagógica, que contribuísse para a diminuição da elevada taxa de insucesso e abandono escolar. Até aqui, o projeto destinava-se a crianças em idade Pré-Escolar, com necessidades educativas especiais, mas no final da década, alargou-se para a primeira infância. O modelo apresentado dispõe de uma “Roda da Aprendizagem” que para cada uma das valências, organiza princípios gerais. Inicialmente, os jardins de infância e os berçários focalizavam-se no crescimento social e emocional das crianças, mas dadas as necessidades pelo

desenvolvimento cognitivo procurou-se realizar um trabalho diretamente com as crianças dando corpo principal a esse processo definido como o planejar-fazer-rever (Hohmann & Weikart, 2003). Deste modo, os educadores HighScope têm de orientar o seu pensamento e decisões em função de áreas importantes como “(...) interagir com as crianças e as suas famílias, organizar e equipar o ambiente físico, estabelecer horários e rotinas, observar as crianças e planificar atividades” (Post & Hohmann, 2011, p.22).

Ao nível da Creche e da Educação Pré-Escolar, a “Roda da Aprendizagem” tem como elemento fulcral a aprendizagem ativa ou aprendizagem pela ação, pois inclui a relação que as crianças estabelecem com as pessoas e a exploração dos materiais com que interagem. As experiências-chave para a Creche estão organizadas amplamente segundo nove áreas de aprendizagem, permitindo compreender o jogo da criança, reconhecer e apoiar as suas capacidades, ter expectativas adequadas, focar as observações, guiar as decisões e estabelecer parcerias com os pais e posteriormente apresentadas as suas vantagens para a ação educativa (Araújo, 2013). No contexto de creche, para as crianças da primeira infância o educador deve guiar-se pelas experiências-chave HighScope, constituindo um importante suporte na ação pedagógica a desenvolver.

Segundo Post e Hohmann (2011) “as experiências-chave ajudam o[a] educador[a] a perceber o que as crianças conseguem fazer [autonomamente] (...) e o educador orienta-se de forma a analisar o nível de desenvolvimento de cada criança, em relação ao que fazem, ao conhecimento [e] às competências [que emergem das] ações” (p.36). Ao encorajar as crianças a envolverem-se nas experiências-chave, o adulto permite que estas façam escolhas e resolvam problemas nas atividades, promovendo o desenvolvimento intelectual, social e físico (Weikart, 2004, citado por Nono, n/d). No entanto, parte do educador a preparação das atividades, tendo em conta o espaço, os recursos, materiais e experiências que as crianças necessitam ou tenham sugerido. Segundo o modelo, a sala deve caracterizar-se como uma zona onde se possam movimentar livremente, construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, sós, em pequenos e em grandes grupos (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Neste sentido, o educador deve ter em conta que o espaço deverá permitir comunicarem ‘sem barreiras’, mostrar as suas invenções, permitindo aos adultos fazer parte dessas

explorações e apoiar as crianças nos seus objetivos e interesses (Hohmann & Weikart, 2003).

É de salientar também que o educador deve recorrer à observação da criança em toda a ação. A observação permite conhecer cada criança e, assim, averiguar os seus interesses e as suas necessidades, adaptando a intervenção (Hohmann & Weikart, 2003).

#### 1.4.4. O Movimento da Escola Moderna

Em relação ao Movimento Escola Moderna (MEM) é um modelo pedagógico português que “tem investido no âmbito da formação de professores e na construção de alternativas pedagógicas (...)” (González, 2002). É importante evidenciar as várias dimensões – “humana, social, cultural, pedagógica e política” (González, 2002, p. 18). O MEM teve as suas raízes históricas na Pedagogia Institucional e nas propostas educativas de Freinet - pedagogo que desenvolveu uma proposta baseada em princípios democráticos e numa educação inclusiva (Ferreira, et al., 2009). Foram Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza quem assumiram e integraram a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna. Niza (2002), refere que o principal eixo desta escola “é a construção da democracia através da vivência na escola” (p. 42). Assim sendo, as tarefas são planeadas entre o professor e as crianças em diálogo, onde todos participam ativamente na “(...) planificação, realização, avaliação e regulação de todo o trabalho escolar” (González, 2002, pp. 42-43). O MEM tem três grandes finalidades formativas, a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores democráticos e as estruturas de cooperação educativa entre os profissionais de educação e as crianças (Niza (1992, citado por Folque, 2014). Este rege três condições essenciais: os grupos são organizados com crianças de diferentes idades de modo a enriquecer a sua aprendizagem social e cognitiva; existe um clima de expressão livre onde há a aceitação das opiniões de cada criança, troca de conhecimentos coletivos, quer com o educador, quer com as outras crianças, o educador valoriza opiniões e ideias, regista-as, estimula a comunicação e as

produções técnicas e artísticas. Existe um tempo lúdico que serve para explorarem e descobrirem as suas próprias interrogações (Folque, 2014).

Os projetos são autopropostos ou incentivados pelo educador que visa promover a realização de outros projetos diversificados, ao mesmo tempo, no trabalho educativo (idem). Este modelo de trabalho requer uma forte articulação com as famílias e as organizações da comunidade para garantir o desenvolvimento educativo de forma participativa e dialogante (Niza, 2012). A aprendizagem é realizada de forma cooperada e a ação mediada, integrando a linguagem, numa perspetiva sociocultural, segundo a teoria de Lev Vygotsky (1991). A linguagem desenvolve a coconstrução do conhecimento, permitindo à criança “organizar o pensamento e regular o comportamento” (Vygotsky, 1978, citado por Folque, 2014, p. 67). A aprendizagem é resultado da participação e novos conhecimentos advêm também de interações sociais com indivíduos mais sabedores, atuando na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

As crianças participam ativamente nos momentos de planeamento e avaliação, através da negociação, desenvolvendo responsabilidades pela sua aprendizagem. O MEM recomenda assim um conjunto de instrumentos que coadjuvam na orientação e regulação do que acontece na sala, denominados por “instrumentos de pilotagem”, sendo eles: o mapa de presenças, o mapa de atividades, inventários, o diário do grupo, o mapa das regras de vida e o quadro de distribuição das tarefas (Folque, 2014). Estes funcionam como uma forma de a criança se antecipar e se organizar, trabalhando a sua capacidade de resolução dos seus próprios problemas. Relativamente à organização do espaço físico, as salas do MEM organizam-se em várias áreas, para que a criança seja capaz de refletir sobre a sua ação, de forma a perceber o que está a aprender, possibilitando a formação de seres aprendentes, autorreguladores e autónomos (Folque, 2014). Segundo Niza (2012), o trabalho interativo de cooperação, de apropriação e de descoberta proporciona-lhes uma compreensão mais aprofundada, dos processos da construção dos saberes científicos e culturais, especialmente durante o tempo lúdico. Deste modo, é importante referir que o MEM adotou como estratégia de atuação a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) (Marques, 2016). Para além deste, existem outros que também usam a MTP, contudo, ao longo da PES II, esta metodologia foi utilizada e seguida à luz de MEM.

### 1.4.5. Metodologia de Trabalho de Projeto

A Metodologia de Trabalho de Projeto consiste numa “(...) metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, citado por Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012, p. 10).

Esta metodologia foi divulgada em Portugal em 1943, mas teve como fundador William Kilpatrick que acreditava numa Pedagogia Progressiva, tal como John Dewey (Marques, 2016). Segundo Kilpatrick (2006, citado por Marques, 2016) a educação deveria ser “considerada parte da própria vida e não uma mera preparação para a vida” (p.5), pois “se é fazendo que se aprende a fazer, (...) [a] melhor preparação para a vida futura (...) [é] praticar (...)” (p. 5). Ainda de acordo com Kilpatrick (2006, citado por Marques, 2016) o método de projeto é entendido como a oportunidade de desenvolver a capacidade de projetar ideias, enfatizar a ação e a conceção de uma atividade verdadeiramente intencional.

Na MTP a criança é vista como o elemento central e investigador nas diferentes áreas do saber, coloca questões, resolve problemas e procura objetivos a concretizar e significados para o mundo real em que está inserida, permitindo ir ao encontro dos seus desejos de crescer e ter a capacidade de continuar a aprender (Vasconcelos, et al., 2012). Os projetos caracterizam-se pelo conjunto de atividades planeadas para responder a uma questão inicial e do interesse do grupo. O desenvolvimento do trabalho de projeto e a sua planificação passa por quatro fases: 1ª fase - a definição do problema; 2ª fase - planificação e desenvolvimento do trabalho; 3ª fase - execução e 4ª fase - a divulgação/avaliação. Estas fases não são lineares, existindo a possibilidade de cruzá-las e reelaborá-las incessantemente, ao longo de todo o processo (Vasconcelos et al., 2012). As propostas de atividades desenvolvidas ao longo do projeto, são desencadeadas de forma transversal e articulada com outras atividades sem serem criadas ‘fronteiras’. Estas facultam, numa primeira fase, a oportunidade de recolher, ordenar, representar e partilhar as informações,

mas nas fases seguintes permitem refletir e comunicar as descobertas realizadas. Os projetos realizados com as crianças promovem o seu desenvolvimento, estimulam processos de aprendizagem, permitem interrogar-se, participar, alargar conhecimentos, partilhar saberes e, conseqüentemente, a coconstrução de conhecimento (Vasconcelos et al., 2012).



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

### **2.1. VALÊNCIA DE CRECHE**

A instituição na qual se desenvolveu o estágio em contexto de Creche, fica situada no concelho de Matosinhos, distrito do Porto e funciona desde o dia 22 de janeiro de 2004, ao abrigo do decreto-lei n.º 119/83, de 25 fevereiro, alterado pelo decreto-lei n.º 402/85, de 11 de outubro e regulamento aprovado pela Portaria n.º 778/83, de 23 de julho. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

A instituição educativa incorpora diferentes políticas que a norteiam para a ação, tendo em conta a sua missão e objetivos, pois estes procuram apoiar crianças, jovens e as suas famílias, promovendo: a integração social e comunitária na comunidade; a proteção dos cidadãos na velhice, na invalidez e na deficiência e a promoção da saúde, da educação e da formação profissional (Projeto Educativo, 2013-2016). Este estabelecimento de ensino, quanto à sua administração, tem como membros da Direção, um Presidente, um Vice-Presidente, um Secretário, um Tesoureiro e um Vogal e como apoios, a mesa da Assembleia Geral e o Concelho Fiscal, em que há uma Educador(a) de Infância que desempenha funções de Coordenadora Pedagógica. Foi definido pelos membros da Direção, um projeto educativo relacionado com o tema das danças e costumes tradicionais, vigente de 2013 até 2016 (Projeto Educativo, 2013-2016).

Ao nível da intervenção, a equipa educativa centra-se especialmente no modelo pedagógico MEM (Folque, 2014), numa pedagogia de trabalho de projeto (Marques, 2016) para o desenvolvimento das suas ações, bem como, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A nível de recursos humanos, a instituição integra 9 Educador(as) de Infância, 1 Professora de Ginástica, 1 de Música e 1 de línguas (Inglês), 16 Ajudantes de Ação Educativa, 2 Assistentes Administrativas, 2 Auxiliares de

Serviços Gerais, 1 Cozinheira e 2 Ajudantes de cozinha (Projeto Educativo, 2013-2016). Nesta, existe ainda 1 Nutricionista, 1 Professora de Educação Especial, 1 professora de Dança, 1 Professor de Capoeira e 1 de Informática.

O edifício principal, oferece duas valências educativas: Creche com Berçário e Jardim de Infância. O rés-do-chão conta com: hall de entrada, refeitório, cozinha, copa, despensa, uma casa de banho de apoio ao refeitório, uma casa de banho para as crianças e outra para os adultos, sala para os funcionários, a entrada de serviço, lavandaria, sala de arrumos geral, sala de apoio, sala da Direção, secretaria, sala dos 4 anos, sala dos 5 anos, sala dos 3 anos e sala polivalente (sala de reuniões e de informática) (Projeto Educativo, 2013-2016).

O primeiro andar é composto pela valência de Creche com: Berçário, fraldário, duas salas de 1 ano, três salas de 2 anos, uma casa de banho dos adultos, uma sala de arrumos, uma sala de funcionários, uma casa de banho para as crianças, uma cozinha de apoio (refeitório), duas salas de estimulação como complemento ao Berçário, dois dormitórios, um hall e um gabinete dos(as) educador(as) e uma sala de pré-escolar (3anos) (Projeto Educativo, 2013-2016). O espaço exterior conta com dois parques infantis, um edificado no rés-do-chão para a Educação Pré-Escolar e outro no primeiro andar para a Creche.

Nesta instituição, a díade desenvolveu a PES I na sala dos 2 anos B (Cf. Anexo E1:E1.1). A sala tinha acesso para o hall de entrada e para o parque exterior, era iluminada com luz natural, pois tinha janelas viradas para o exterior e era devidamente segura. Continha duas mesas (mesa de atividades e mesa dos jogos), dois armários para a arrumação de materiais diversos, uma bancada com um ponto de água e vários placards na parede para exposição das atividades realizadas pelas crianças. A organização do espaço contemplava diferentes áreas, para que as crianças durante o momento do *tempo de escolha livre*, de acordo com o HighScope (2011), decidissem onde pretendiam brincar. Esta gestão era realizada pelas crianças em cooperação com o(a) educador(a).

Essas áreas eram: a área da casinha (quarto e cozinha), onde brincavam ao 'faz de conta', imitando os pais a cozinhar, a comer, a fazer limpeza, entre outros; a área da biblioteca, em que se sentavam para conversar, cantar, ver, ouvir e contar histórias; a área dos jogos, em que realizavam diferentes jogos como: puzzles, jogos de encaixe, de associação e ainda de raciocínio lógico; a área das construções, onde elaboravam pequenas construções com legos e

blocos de madeira; a área da garagem, onde brincavam com carrinhos em cima de um tapete e a área das atividades na mesa, onde se realizavam desenhos, pinturas, recortes, colagens, entre outras. Porém, por vezes esse tempo de exploração livre das áreas/materiais era considerado diminuto, atendendo ao facto de ser necessário cumprir uma rotina instituída pelo estabelecimento.

As crianças, exploravam, manipulavam os materiais e interagem umas com as outras, mas não com a devida atenção e importância que o brincar merece, privilegiando-se a expressão plástica, tal como refere a narrativa reflexiva “O Brincar no Tempo de Escolha Livre” (Cf. Anexo B1:B1.3).

O grupo da sala dos 2 anos B era constituído por 17 crianças, 9 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade. Foi desenvolvido pelo(a) educador(a) cooperante, um Plano Curricular de Sala (PCS) intitulado de “Crescer com uma história”. Relativamente à rotina diária deste grupo, era uma rotina consistente e com um planeamento cuidado, em que os tempos, os espaços e as atividades eram diversificados(as) quer no espaço interior, quer no exterior (Plano Curricular de Sala, 2015-2016) (Cf. Anexo C:C1).

No que respeita ao desenvolvimento da criança, algumas enquadravam-se, segundo Piaget, no estágio pré-operatório e apenas uma minoria no estágio sensório-motor (Piaget, 1962, citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). No geral, o grupo manifestava um nível de desenvolvimento global elevado, particularmente ao nível do desenvolvimento psicomotor e socio afetivo. Durante as práticas de estágio uma das questões a enfatizar foi os momentos de afetividade observados e que persistiram permanentemente, quer entre as crianças, quer por parte dos adultos para com as crianças, nomeadamente a mestrandia. Além disso, o grupo era participativo, interessado, comunicativo, motivado, calmo, alegre e muito curioso.

As maiores dificuldades manifestadas pelo grupo foram: a partilha; a aquisição de autonomia (desfralde, alimentação e vestuário) e a gestão de conflitos. Outras necessidades trabalhadas foram: a apropriação de valores cívicos como o respeito, a partilha, a organização dos materiais, o esperar pela sua vez, a aquisição de novas experiências e ainda necessidades ao nível do desenvolvimento da linguagem verbal.

A educadora seguia uma metodologia baseada no modelo HighScope (Post & Hohmann, 2011) que se enquadra numa pedagogia ativa, que tem como

pressuposto que a criança aprende fazendo. No entanto, os objetivos, os seus princípios orientadores da ação e o conjunto de competências a adquirir eram baseados(as) nas linhas de orientação descritas pelas OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) conforme o PCS (2015-2016).

O contacto com as famílias era efetuado diariamente, através de conversas presenciais regulares, da planificação semanal das atividades, de recados escritos, da exposição de trabalhos acerca das atividades realizadas, da presença dos pais na sala em festas e convívios, de reuniões de pais gerais, de chamadas telefónicas e ainda através das reuniões individuais (Plano Curricular de Sala, 2015-2016).

A avaliação era feita através de registos diários de observação e do Plano de Desenvolvimento Individual semestral. Era efetuada ainda uma avaliação semanal pela equipa educativa da sala, com a finalidade de se fazer um balanço sobre a forma como decorrem todas as atividades previstas e assim abordar possíveis estratégias (Plano Curricular de Sala, 2015- 2016).

## 2.2. VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O estágio realizado na PES II, decorreu na valência de Jardim de Infância, a funcionar numa escola de Ensino Básico do 1º Ciclo. É um estabelecimento de ensino público, pertencente a um Agrupamento de Escolas segundo o Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho, situado na área metropolitana do Porto, concelho do Porto, distrito do Porto (Projeto Educativo, 2013-2017). Esta instituição educativa mantém a missão e objetivos de procurar apoiar crianças, jovens e as suas famílias.

Segundo o Projeto Educativo (2013-2017) o agrupamento abrange uma vasta e diversificada oferta educativa. É constituído por escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino, incorporando 9 estabelecimentos de ensino público. Para além disso, este agrupamento integra alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tais como: problemas cognitivos, motores, surdez profunda e moderada, surdo-cegueira, cegueira, baixa visão e multideficiência, abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Deste modo,

procurando responder às suas necessidades foram instituídas pelo agrupamento várias ofertas formativas inclusivas: uma Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos; uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Adultos com Multideficiência e ainda uma outra Unidade de Ensino Estruturado orientado para Alunos com Perturbações no Espetro do Autismo, a funcionar numa escola de ensino básico do agrupamento (Projeto Educativo, 2013-2017).

Atualmente, este é composto e dirigido por membros de Direção, órgãos de administração e gestão que orientam o processo educativo, bem como, estabelecem as estratégias, termos e indicadores para os objetivos propostos. Foi desenvolvido um projeto educativo abrangente a todas as escolas do agrupamento com a missão de capacitar para o exercício de uma cidadania responsável e interventiva (Projeto Educativo, 2013-2017). Além do projeto educativo, o agrupamento criou um Plano Plurianual em 2014/17 com uma ação estratégica de melhoria de algumas das áreas-problema identificadas como menos fortes.

No que respeita aos recursos humanos, a instituição do local de estágio dispõe de 13 profissionais pertencentes ao corpo docente, sendo que 2 são Educadores(as) de Infância, 1 Professora de Música para o Pré-escolar durante as atividades de animação e de apoio à família e 10 são Professores do 1.º CEB, onde estão incluídos(as) 2 Professoras de Lúdicas (Expressões Artísticas e Físico-Motoras), 2 Professores de Atividade Física e Desportiva e 1 Professora de Inglês, para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Quanto ao quadro do corpo não docente é composto por 7 profissionais, 1 Assistente Técnica, 6 Assistentes Operacionais e 2 funcionárias que executam Serviços de Cozinha. Ao nível do corpo docente, uma das professoras apenas exerce a função de docente de apoio aos alunos do 1º Ciclo e outra professora desempenha o cargo de coordenadora pedagógica (Arquivo próprio, 2017).

A escola dispõe ainda de 1 Técnica Especializada em Educação Especial e 1 Terapeuta da Fala, em que uma faz parte do agrupamento e outra trabalha somente em parceria, pertencendo à Associação do Porto de Paralisia Cerebral (Projeto Educativo, 2013-2017). A escola conta também com o apoio de 3 Assistentes Sociais e 1 Psicóloga, integradas no agrupamento (Arquivo próprio, 2017). Neste sentido, atualmente a instituição tem 124 crianças, das quais 43 constituem o Pré-escolar (Sala A e B) e 81 crianças o 1.º CEB. A equipa técnica

da sala onde se realizou o estágio integrava uma Educadora de Infância, 1 Assistente Técnica e 1 Assistente Operacional.

A escola do 1º CEB quanto às suas infraestruturas é constituída por três pisos. O rés-de-chão com um salão onde decorrem atividades culturais. O primeiro andar que comporta um hall de entrada, onde as funcionárias efetuam a receção das crianças e são expostos alguns trabalhos e/ou projetos realizados pelas mesmas das diferentes salas. Há ainda uma sala de 1º ciclo (1º ano), duas de educação pré-escolar (Sala A e B) e outra de apoio. Tem ainda casas de banho, uma delas adaptada para crianças portadoras de deficiência. Existem ainda vários pontos de água e uma arrecadação com diferentes equipamentos.

O segundo andar conta com: uma sala de coordenação pedagógica; uma sala de professores; uma casa de banho para os adultos; três salas do primeiro ciclo (2º, 3º e 4º anos) e uma sala de atendimento e apoio aos alunos com NEE (s). Existe ainda uma Biblioteca Escolar com uma sala de laboratório/informática, disponíveis à comunidade escolar. A escola dispõe também de uma sala destinada ao horário de prolongamento (atividades de animação e de apoio à família para a Educação Pré-Escolar). O espaço exterior conta com uma área bastante ampla, composta por um recreio pavimentado e com alpendre e uma outra zona descoberta que inclui campo de futebol e algumas árvores – zona de acesso ao ginásio e ao refeitório.

Relativamente ao espaço pedagógico onde a díade desenvolveu a sua PES II, este era constituído por uma sala bastante ampla, bem organizada e com áreas bem definidas. Conforme o referido foi realizada uma reflexão sobre o tema “A Organização do espaço e dos Materiais na Educação Pré-Escolar” (Cf. Anexo B2:B2.2). O exterior da sala, encontrava-se equipado com cabides para casacos e mochilas das crianças. O interior continha quadros de cortiça, onde estavam expostos diversos trabalhos das crianças, o quadro de presenças, documentos reguladores de gestão e informação respeitantes à instituição e a rotina diária do grupo (Cf. Anexo C:C2), bem como, um quadro com os aniversários das crianças. Junto a um dos quadros existia uma zona de ‘trabalho’ para o(a) educador(a) cooperante contemplando uma secretária, um computador e dois armários.

Numa outra zona havia um ponto de água ao qual as crianças e adultos recorriam em diferentes circunstâncias.

A sala era provida de luz natural com janelas em toda a sua volta (Cf. Anexo E2:E2.1). Em geral, todos os espaços eram de boa acessibilidade o que permitia às crianças, entre si e com os outros, comunicar e partilhar experiências (Cf. Anexo B2:B2.2 - Narrativa Reflexiva, “A Organização do espaço e dos Materiais na Educação Pré-Escolar”, 2016).

A escolha das áreas no momento de jogo livre, ficava ao critério das crianças que iam trocando de área sempre que desejavam. A divisão da sala assentava em 7 áreas distintas: a área da casinha, que contava com duas estruturas distintas, uma cozinha e um quarto, utensílios e equipamentos de plástico que permitiam às crianças reproduzir várias situações que observavam ou experienciavam no seu dia a dia; a área dos jogos, que apresentava armários com caixas de plástico e cartão com uma quantidade significativa de jogos diversos e de qualidade; a área das construções com materiais diversos alusivos à mesma, onde também se realizavam os momentos do acolhimento, no tapete; a área dos espetáculos que contemplava algumas roupas e acessórios para criarem jogos teatrais e integrava a área da biblioteca, onde as crianças liam e exploravam livros; a área da expressão plástica, onde as crianças tinham à sua disposição diversos materiais e realizavam desenhos, pinturas, entre outros e a área de trabalho da criança com NEE, que contava com um quadro de símbolos, uma diversidade de jogos e outros materiais adequados às necessidades da criança.

A díade, desenvolveu a PES II, na Sala A, com um grupo heterogéneo, constituído por 20 crianças, com idades entre os 3 e os 5 anos de idade, 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Nesta sala existia uma criança com NEE, a quem foi atribuído o diagnóstico de Atraso de Desenvolvimento da Linguagem com Perturbação do Espectro do Autismo não-verbal, que até ao momento ainda apresentava ausência de linguagem. As crianças encontravam-se no estágio pré-operatório, de acordo com Piaget, no qual o pensamento se torna simbólico, pré-conceptual (Tavares et al., 2007).

O projeto de sala interligava-se ao projeto do agrupamento, uma vez que o grupo integrava e estava envolvido num projeto de intercâmbio com a Eslovénia, denominado de “Say hello to the world - Um Mundo às Cores”. A linha deste projeto, de um modo geral, centrava-se em temas que permitiam a descoberta do mundo e concomitantemente a diversidade de culturas. O tema

da sala, “Um Mundo às Cores”, foi sugerido pelo grupo que procedeu a uma votação unânime.

Neste contexto de estágio eram valorizadas, particularmente nos momentos de grande grupo, as interações criança-criança e adulto-criança, defendidas pelo modelo HighScope (Hohmann & Weikart, 2003). Observava-se uma enorme interação por parte do(a) educador(a) cooperante com o grupo, incentivando-o a desafiar-se e a nunca desistir.

O grupo de crianças era unido, revelava sentido de cooperação e espírito de solidariedade, apoiando-se durante os diálogos constantes com os pares e com os adultos. Manifestavam diferentes níveis de desenvolvimento e as crianças com mais facilidades apoiavam aquelas que tinham mais dificuldades. As aprendizagens efetuadas foram imensas, mas as dificuldades ao nível da linguagem e comunicação, por vezes persistiram, essencialmente, nas crianças mais novas.

Quanto às necessidades mais evidenciadas do grupo revelaram ser: ao nível do raciocínio; comunicação e linguagem; em trabalhar regras já conhecidas na sala de atividades e/ou novas regras; dificuldade com algumas noções topológicas, como o antes e o depois; discriminação de sons; o desenvolvimento de competências pessoais como forma de motivação e melhoramento da autoestima; o contacto com novas experiências e desafios; de movimentar o corpo e desenvolver a coordenação motora; de imaginar e criar e o desenvolver a expressividade artística (plástica, dramática, motora e musical) e emocional. Além disso, é ainda de ressaltar algumas necessidades de aprendizagem relacionadas essencialmente, com o desenvolvimento da capacidade de autorregulação em grande grupo e individualmente; a concentração/atenção; a partilha e o esperar pela sua vez (Projeto de Sala do Pré-escolar A, 2016-2017).

O grupo manifestava maior interesse por tudo o que era novidade: jogos de mesa e de construções; leitura de histórias; visionamento de livros; anedotas; adivinhas; brincar livre, ‘brincar ao faz de conta’, recorrendo a diversos materiais, dinâmicas e acessórios; ouvir música (infantil, popular portuguesa e inglesa); cantar; dançar; animais; desenho livre; atividades de expressão plástica e motora; partilha de experiências realizadas com a família; conversar e partilhar os seus saberes com o restante grupo (espaço de tapete).

Além disso, gostavam de criar respostas para alguns problemas do quotidiano, no sentido em que quando lhes era colocado um problema, estas procuravam sempre levantar as hipóteses possíveis e depois realizavam a experimentação das hipóteses e por fim chegavam a uma conclusão.

A educadora cooperante baseava a sua prática em modelos pedagógicos socio construtivistas como: Movimento da Escola Moderna (MEM) (Folque, 2014), Reggio Emília (Edwards, Gandini & Forman, 1999), a Metodologia de Trabalho de Projeto (Marques, 2016) e ainda o modelo HighScope (Hohmann & Weikart, 2003), onde o objetivo era procurar diversificar a sua prática pedagógica, permitindo alargar a multiplicidade de estratégias com vista os interesses das crianças. Esses modelos detêm como principal característica a aprendizagem ativa, priorizando os interesses de cada criança em particular através de um conjunto de experiências e aprendizagens significativas.

As atividades desenvolvidas mensalmente na sala eram planificadas e organizadas pelas educadoras da Educação Pré-Escolar seguindo o Plano Anual de Atividades, onde constavam atividades comuns a toda a instituição. No entanto, respeitante à sala de estágio, todas as semanas, era realizada e estipulada pelo(a) educador(a) cooperante, uma planificação das atividades. Essa planificação, com intencionalidade pedagógica era flexível, podendo surgir outras atividades não planificadas e/ou espontâneas.

Esta tinha por base considerar e compreender as especificidades do grupo, os ritmos individuais de cada criança, privilegiando os interesses, o sentido de pertença a um grupo e estimulando tanto quanto possível as capacidades individuais, bem como observar as necessidades e/ou dificuldades de aprendizagem, traduzindo-se essa planificação na concretização de atividades relacionadas com as suas preferências e conhecimentos prévios (Projeto de Sala do Pré-escolar A, 2016-2017).

Com as atividades individuais pretendia-se identificar as áreas fortes e de maior interesse das crianças e por sua vez as suas fragilidades. Quanto aos pequenos grupos pretendia-se identificar necessidades promovendo a ajuda entre elas e em grande grupo a partilha de conhecimentos, de experiências promovendo a ajuda mútua entre os membros do grupo e entre pares.

O contacto com as famílias era realizado diariamente, aquando da chegada e partida das crianças, através da presença em festas e convívios, reuniões de pais gerais, chamadas telefónicas e reuniões individuais.

### 2.3. A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

No que concerne à metodologia utilizada ao longo das práticas pedagógicas da mestranda esta foi desenvolvida numa linha de aproximação à investigação-ação (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, 2009). Recorreu-se a um conjunto de métodos, técnicas, recursos e estratégias, que possibilitaram sustentar o desenvolvimento de competências de investigação praxeológica demonstrando a construção dos saberes profissionais. Estes permitiram auxiliar a mestranda ao nível do questionamento sistemático para conhecer e compreender toda a envolvente dos contextos em Creche e Jardim de Infância. Deste modo, a mestranda pretendia perceber como é que a sua ação estava a ser orientada e construída. Se seria necessário reajustá-la e ou modificá-la ao contexto real, promovendo o desenvolvimento da qualidade do processo educativo.

Quando se fala em investigação-ação, ligada à investigação social, a prática pedagógica é um exemplo preciso do que é obter outras perspetivas de conhecimento e investigar para agir, uma vez que é uma atividade que pressupõe procurar e atuar com intencionalidade nos contextos. Estes são decerto um local onde o adulto sente necessidade de compreender totalmente a criança como ser capaz e único que é, e, portanto, é com base nesse procurar de respostas adequadas e intencionais que o Educador de Infância vai proceder (Máximo-Esteves, 2008).

Assim, nos dois contextos educativos, a mestranda considerou importante seguir uma metodologia de investigação-ação que possibilitasse a compreensão dos comportamentos e significados das experiências para os participantes e neste sentido, seguiu a linha de investigação-ação de Coutinho et al., (2009). Estes apresentam um conjunto de fases que consiste num ciclo metodológico que serve de base para as práticas educativas. Estas fases envolvem: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. As mesmas são desenvolvidas sistematicamente pelo educador, que sente necessidade de analisar as interações ocorridas. A metodologia de investigação-ação na perspetiva de Alarcão (2002) é identificada como um modelo de aprendizagem experiencial para uma escola reflexiva, referindo que ela visa a compreensão e

transformação de um problema, através da sua consciencialização pela observação reflexiva e conceção de planos de ação para a resolver. Bravo (1992a, citado por Coutinho, 2013) acrescenta ainda que “a investigação-ação [se constitui] (...) como um verdadeiro ciclo espiral em que teoria e prática se mesclam e interligam permanentemente” (p. 366).

Deste modo, o trabalho desenvolvido na prática apresentou características da investigação-ação de caráter participativo e colaborativo, impulsionando o sentido democrático, pois foi necessário procurar diferentes e novos saberes para responder a necessidades e questões. Agregada a essa ideia e como principais benefícios, houve uma intervenção tendo em vista o melhoramento da prática, ou seja, investigou-se de diferentes formas e usando vários meios de observação com o objetivo de responder a hipóteses de ação.

Esses métodos de investigação-ação que permitiram aperfeiçoar e ajudar a sustentar as práticas, foram: a observação naturalista direta, participante e não participante; as diversas planificações construídas; a realização de narrativas reflexivas; as conversas informais concretizadas continuamente e nas diversas situações com as educadoras cooperantes para conhecer e saber mais acerca de toda a envolvente do contexto educativo como, o processo individual e evolutivo de cada criança, o seu contexto familiar entre outras questões; a concretização da avaliação realizada incessantemente, no decorrer e após a prática; as notas de campo; os diários de bordo; os registos escritos realizados diariamente, com recurso a um bloco de notas e uma esferográfica, em que eram descritos com detalhe todos os acontecimentos e comportamentos observados durante o dia de estágio e, simultaneamente, realizados também registos fotográficos alusivos aos diferentes momentos presenciados.

Concludentemente, procedia-se à concretização sistemática das reflexões diárias sobre, na e para a ação, resultantes do processo de observação, com a identificação de um problema e/ou necessidades sentidas, das diversas interações e vivências, das intervenções realizadas, das conversas colaborativas/reflexivas e momentos de avaliação que ocorreram em colaboração e partilha com o par-pedagógico, com as educadoras cooperantes, com a professora e orientadora cooperante e todos os respetivos intervenientes na PES I e II, acerca de diversas situações. Quanto à avaliação foi um processo contínuo, que colocou em destaque as aprendizagens realizadas, bem como as

diferentes capacidades e competências verificadas individualmente, o que contribuiu para a construção e revisão das planificações. Durante as práticas da mestrandia, foi necessário recorrer a adaptações da planificação resultantes da manifestação de novos interesses por parte das crianças, de imprevistos e da necessidade de atribuir mais tempo a determinadas tarefas.

Nesta compreensão, o conceito de colaboração, bem como, o desejo de melhoria da qualidade da ação, foram dois pilares fundamentais na metodologia de investigação-ação e nos efeitos da sua prática.

Para além destes recursos foi concretizada em contexto de Creche, uma entrevista à educadora cooperante, tendo-se por objetivo avaliar, em conjunto, o nível da qualidade do contexto em Creche segundo diferentes parâmetros e perceber como é que estes poderiam influenciar positivamente a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar da criança. Esta apreciação foi realizada através do documento “Avaliação da Qualidade do Programa HighScope para bebés e crianças até aos 3 anos”, adaptado e traduzido pela Associação Criança e última revisão de tradução efetuada pela Doutora Sara Araújo (2003), onde a sua fonte original corresponde ao PQA (*Programm Quality Assessment*).

Neste intuito, todos estes instrumentos possibilitaram a recolha de dados concretos acerca dos contextos de estágio, atentando-se a princípios inerentes à investigação-ação enquanto forma de aprimorar e adaptar estratégias e desse modo realizar uma intervenção mais eficaz, quer a nível de trabalho em equipa, pessoal, com cada uma das crianças ou com o grupo.

Este método auxiliou também na elaboração de narrativas reflexivas individuais. As narrativas incluíram a descrição, a introspeção, a revisão e a reflexão crítica de diversos episódios da prática.

Assim, para que na prática se consiga investigar, argumentar e melhorar, importa pensar e interpretar o que se faz e como se faz, isto é, refletir sobre as próprias práticas construindo conhecimento praxeológico, de forma a ajudar o educador(a) a reorganizar-se, reformulando e integrando o novo no já conhecido, devolvendo à prática melhor saber para agir. Deste modo, pressupõe-se que o profissional seja “(...) competente e capacitado para formular questões (...), para identificar objectivos a prosseguir, escolher as estratégias e metodologia apropriadas [e] para monitorizar tanto os processos

como os resultados” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, citado por Máximo-Esteves, 2008, pp. 9-10).

Segundo Paulo Freire (1975, citado por Coutinho et al., 2009) “quanto mais as pessoas se aplicam na acção transformadora das realidades, mais se “inserem” nela (...) criticamente [e de forma emancipadora]” (p. 375). A investigação-ação, “(...) não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho et al., 2009, p. 376).

Finalizada a explanação da caracterização dos contextos nos quais foi desenvolvida a prática, bem como, a metodologia de Investigação-Ação utilizada torna-se relevante refletir sobre essa mesma prática.



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

O presente capítulo explana a concretização do plano de ação para o desenvolvimento das competências profissionais desenvolvidas no estágio, em que se descrevem e analisam reflexivamente algumas das atividades concretizadas em diferentes circunstâncias, nomeadamente, no âmbito da metodologia de trabalho de projeto em contexto de estágio em Educação Pré-Escolar, bem como, outras situações que decorreram na prática educativa, que permitiram desenvolver essas competências profissionais, determinantes na construção de um perfil de qualidade enquanto Educador(a) de Infância.

Assim, ao longo deste processo de aprendizagem profissional, a mestranda teve em consideração vários documentos que incitaram a ação e o perfil geral de desempenho do educador, recorrendo-se às OCEPE, aos diferentes modelos curriculares referenciados que ajudaram a sustentar e a complementar as atividades planificadas e realizadas na prática, a ficha curricular da UC de forma a auxiliar e a promover a construção dos saberes profissionais de docente para o trabalho nos contextos e os decretos-lei nº 240/2001 e 241/2001. Além destes, outro instrumento orientador que serviu como elemento reflexivo da PES foi a grelha de avaliação a que a mestranda teve acesso durante os processos de desenvolvimento do estágio, sendo que esta incorpora as diferentes dimensões da profissionalidade docente.

A PES “deverá constituir uma interface entre a formação e o exercício profissional em que o/a estudante mobilizando saberes teóricos, se confronta com a sua própria capacidade de análise crítica das situações e com a possibilidade de agir sobre os problemas com que se depara” (CREC, 2015).

Neste intuito, a mestranda apresentará de seguida algumas das experiências da prática realizadas ao longo da PES I e da PES II, em que essas atividades e situações serão acompanhadas de registos fotográficos que as ilustram presentes em anexo (Cf. Anexo E1 e E2).

### 3.1. VALÊNCIA DE CRECHE

A primeira atividade a que se fará referência foi concretizada nos dias 5 e 6 de abril de 2016, integrando quatro momentos diferentes sobre a temática animal (Cf. Anexo A1:A1.1). No entanto, a mestrandia apenas irá expor mais pormenorizadamente dois dos momentos vivenciados. A segunda fará referência ao dia 16 de maio de 2016, respeitante ao jogo heurístico (Cf. Anexo A1:A1.7). A atividade resultou da articulação com uma das UC, Metodologias para o Conhecimento do Mundo e com a temática a ser dinamizada, no momento, na sala de estágio com as crianças, definida no PCS desde o início do ano letivo. No início do estágio o(a) educador(a) já tinha abordado os ‘animais da quinta’ e os ‘animais domésticos’ e pretendia-se em seguida introduzir os ‘animais selvagens’. A partir dessa informação as sugestões de atividades foram ao encontro da temática e das crianças.

Assim, foi proposta e preparada uma atividade que correspondesse a essa interligação do trabalho desenvolvido na sala, com o da UC. Deste modo, importa referir que dado a planificação da atividade ter assumido uma sequência de quatro momentos diferentes, a sua concretização decorreu em dois dias distintos. Esses momentos integraram várias estratégias e objetivos, sendo que, o primeiro momento da intervenção se iniciou com a hora do conto, tendo como base a obra literária “A Arca de Noé”, de Katherine Sully. Esta era uma das obras literárias que o(a) educador(a) cooperante iria contar e explorar com o grupo e após a proposta de atividade dos animais, percebeu-se em conversa com a mesma que esta poderia integrar a atividade, como momento inicial. Contudo, face ao carácter excessivamente religioso da obra, existiu necessidade de a adaptar à faixa etária. A leitura dinamizada da obra decorreu auxiliada pelo uso de alguns adereços como uma arca de madeira a simular a ‘Arca de Noé’ e que continha copos de iogurte aos quais tinham sido coladas as imagens representativas dos animais presentes na história, bem como uma ficha de leitura. O segundo momento, apoiado pela revisitação da história, consistiu na exploração de quatro animais construídos em 3D (Cf. Anexo E1:E1.2), a partir de cartão e tecido e previamente selecionados (macaco, girafa, elefante e crocodilo), tendo em conta a faixa etária do grupo e por estes apresentarem características fortemente distintas que as crianças

conseguiriam conhecer e identificar com maior facilidade. Saliente-se que a revisitação da história funcionou como mote para a exploração das características dos animais, como cores, texturas, locomoção, sons e dimensão. Nesta atividade o habitat de cada animal também foi explorado. O terceiro momento surgiu como continuação da exploração dos animais, tendo sido realizado um jogo de expressão corporal com o intuito de as crianças imitarem os movimentos e os sons dos animais acima referidos (Cf. Anexo E1:E1.3). Por último, a atividade teve como objetivo abordar as cores presentes na história (arco-íris) através de uma experimentação científica ‘Explosão de cores’ (Cf. Anexo E1:E1.4). Esta atividade consistiu na observação da mistura de várias cores depois de combinar alguns elementos, como leite, corante alimentar e líquido da loiça. Posteriormente procedeu-se ao registo do resultado da experiência através da passagem de folhas na mistura. Neste intuito, a mestranda passará a elucidar de seguida os dois momentos escolhidos da atividade, em que estes dizem respeito ao relato e dinamização do segundo e terceiro momentos da atividade.

O segundo momento da atividade principiou-se com a organização do espaço destinado ao momento do acolhimento, onde seria dada introdução à atividade. Assim, a mestranda dispôs num ponto estratégico da sala, um caixote com os animais construídos previamente para que as crianças não descobrissem de imediato o que continha no interior. Em seguida, a mestranda orientou o grupo no momento do acolhimento e algumas crianças quando entraram na sala, manifestaram imediata curiosidade em saber o que estava dentro do caixote, dirigindo-se para o mesmo para ver o que tinha dentro.

Entretanto a mestranda para antecipar uma outra fase da atividade e admitindo a motivação das crianças, em grande grupo, começou por visitar a atividade realizada no dia precedente, recordando alguns momentos e personagens da história. Depois da revisitação, a mestranda explicou às crianças que alguns desses animais tinham vindo à sala visitá-las para estas os conhecerem, funcionando este diálogo e monitorização/estratégia para introduzir a exploração e a realização de uma abordagem e reconhecimento mais aprofundado dos animais selvagens. Deste modo, a mestranda dirigiu-se ao caixote e começou por retirar de dentro deste os animais, um a um, apresentando-os às crianças. Esta estratégia pretendia que as crianças os

conseguissem observar com mais atenção e perceber de que animal se tratava. O aparecimento de cada um dos animais surgiu acompanhado da música ‘Que será!’, para criar mais curiosidade sobre o que estaria dentro do caixote, porém, esta estratégia não evidenciou ser relevante, pois as crianças já estavam bastante ansiosas e motivadas para saber o que ia acontecer.

Durante esta fase, as crianças quando viram os animais de grandes dimensões permaneceram ‘eufóricas’ e bastante entusiasmadas verbalizando os seus nomes e evidenciando de imediato querer tocar e manipular os materiais construídos. Principalmente o crocodilo e a girafa, uma vez que, quando lhes foi mostrado o crocodilo, as crianças manifestaram de imediato vontade de ‘abrir-lhe’ a boca, para poderem ver e ‘mexer nos seus dentes’. Neste intuito, ao observarem e contactarem com a girafa a reação foi semelhantemente ‘entusiasta’. As crianças ficaram deslumbradas e impressionadas com a sua estrutura e tamanho que detinha, ‘gigante/real’, o que proporcionou conseguirem ter uma maior perceção de como eram as girafas verdadeiramente. No geral, as crianças ao verem os animais riram bastante, a mestranda sentiu que estavam felizes ao contactarem visualmente e sensorialmente com a sua representação e mostraram desde o início bastante motivação e interesse em querer ver e saber mais. Após esse momento, foi iniciada a exploração das características dos animais, começando pelo macaco onde se perguntou às crianças como era constituído, qual a sua cor, se tinha pelo, que sons fazia, entre outras curiosidades manifestadas pelas crianças como, o que é que cada um comia e como é que andavam. Com a exploração das características físicas dos animais, as crianças perceberem, por exemplo, como era a textura do pelo do macaco (Cf. Anexo E1:E1.2).

Aquando da exploração individual do crocodilo e o mostrar às crianças de perto, a boca e os dentes, duas das crianças demonstraram receio de mexer e manipular o material, como o dar ‘festas’. Nesse momento, a mestranda, para ajudar as crianças a ganhar confiança e sentir segurança, passou primeiramente a sua mão no ‘corpo’ do crocodilo. As crianças ao observarem que não havia qualquer reação por parte do material construído, quiseram e já conseguiam passar também a sua mão no mesmo, onde desejaram depois experimentar mexer na boca e nos seus dentes, pois este apresentava a particularidade de abrir a boca. Esta foi uma observação interessante, pois pode-se perceber que dada a dimensão do ‘crocodilo’ e o facto de as crianças

não estarem familiarizadas com o animal e as suas características regularmente, fez com que ficassem um pouco apreensivas. Contudo, e no geral as crianças reagiram muito bem à presença do material construído, pois queriam mexer-lhe constantemente, espreitar para dentro da boca, onde mencionavam que tinha os dentes muito grandes. Aquando da exploração de todos os animais e como a mestranda percebeu que algumas crianças estavam a imitar alguns dos seus sons, decidiu-se partir para o terceiro momento. Procedeu-se assim ao jogo de imitação dos sons dos animais, a sua forma de locomoção, relembrando com as crianças quais eram os seus sons e gestos característicos (Cf. Anexo E1:E1.3). A mestranda orientou o grupo de pé, pela sala, para dar início ao jogo de expressão corporal, onde perguntou às crianças como fazia o animal que observavam, deixando que estas se expressassem. Posteriormente dadas as sugestões e integrando-as a mestranda exemplificou o movimento a realizar. À medida que o faziam, prenunciavam o som e movimentos de cada um, em que essa imitação foi previamente pensada pela mestranda de forma diferenciada. No entanto, pretendeu-se que as crianças expressassem primeiro o seu conhecimento relativo aos mesmos.

O jogo começou com a imitação do ‘macaco’, em que as crianças faziam o seu som e saltavam ao mesmo tempo e sequencialmente foram concretizando várias formas de locomoção dos outros animais também, andar como o elefante, como a girafa e como os crocodilos. O grupo foi acompanhando a mestranda na imitação dos animais e este solicitava que outros fossem reproduzidos, em que uma das crianças (M.M.) sugeriu imitar o leão e o jogo foi finalizado com a sugestão da criança. Esta atividade de jogo de expressão corporal, arrebatou a atenção de todos, fez com que as crianças desenvolvessem a sua motricidade e capacidade de movimento no espaço e levou-as a participarem de forma bastante entusiasta. As crianças conseguiram identificar aspetos sobre os animais selvagens que tinham observado e algumas das suas características. Recordavam pormenores que tinham sido referidos e abordados em relação aos animais, nomeadamente, uma das crianças mencionou que o crocodilo era um animal que vivia na água e andava na terra (M.M.). Outras referiram: “estivemos a rastejar e a fazer como os animais”; “o macaco anda na selva e pelas árvores”; “a girafa tem um pescoço muito grande”; “o elefante faz muito barulho e é pesado”.

Por esta razão, todos os momentos da atividade no entender da mestranda não revelaram falhas de estratégias. Estes corresponderam aos interesses e necessidades das crianças e aos objetivos pretendidos, proporcionando-se momentos de grande interação, envolvimento da criança, partilha de ideias, experiências várias e expressarem-se livremente. O momento em que as duas crianças revelaram receio de tocar no material construído tornou-se para a mestranda uma oportunidade, na medida em que, permitiu perceber um conhecimento mais detalhado das crianças e perceber o que estava a causar esse ‘medo’ e desconforto das mesmas. Percebeu-se que o contacto visual com as crianças nessas situações e a forma como são encaradas, tendo em atenção o cuidado, a segurança e a confiança que o(a) educador(a) transmite, são fatores a ter em conta e deveras importantes para que as crianças não tenham receio de experimentar o desconhecido. Através desta atividade, a mestranda compreendeu que era necessário criar um ambiente seguro e rico em oportunidades de exploração ativa, mas de um ponto de vista de diferenciação pedagógica, que permitia à criança sentir-se escutada, valorizada e incentivada a gostar de aprender.

Com esta atividade percebeu-se que houve um alargamento do vocabulário, as crianças conseguiram expandir os seus sentimentos, consolidaram o seu conhecimento, nomeadamente, conhecerem e reconhecerem os animais selvagens.

As aprendizagens mais evidentes focaram-se na identificação dos animais, algumas das suas características físicas e locomotivas específicas, assim como na identificação do habitat de cada um. Note-se que algumas crianças estabeleceram o primeiro contacto com a representação dos animais selvagens. Esta experiência de estágio articulada com a UC revelou-se uma mais valia, pois foi possível comportar relação entre fundamentos teóricos elencados na disciplina com a PES, pedagógicos-didáticos, mostrando que um mesmo tema, pode desencadear situações de aprendizagem dispares. A intervenção em contexto prático permitiu compreender e confirmar o quanto as crianças gostam de relacionar-se com as ciências.

Numa fase já quase final do estágio, e como sugestão da supervisora institucional tendo em conta algumas das necessidades e interesses das crianças pela construção criativa, através de empilhamentos vários, atribuição de significados e funções distintas aos objetos/materiais, a díade concretizou a

proposta de Elinor Goldshmid e Sonia Jackson (2007) definida como “Jogo Heurístico” ou “Brincar Heurístico”, procurando proporcionar uma experiência diferente do habitual, ao grupo (Cf. Anexo A1:A1.7). A escolha dos objetos partiu da díade que em diálogo e conhecendo os materiais que estariam adaptados à proposta, os selecionou e colocou à disposição do grupo (Cf. Anexo E1:E1.5).

A atividade sugerida e proposta decorreu na sala polivalente da instituição, para que assim não houvessem elementos que distraíssem as crianças, durante o processo de exploração. Esta estratégia veio a revelar-se ter sido a escolha mais apropriada e adaptada, proporcionando um espaço agradável e seguro para as crianças. Com efeito, esta teve início com a organização do espaço e do grupo. O grupo de crianças foi dividido em dois pequenos grupos, para que conseguissem tirar maior proveito da atividade e a experiência fosse mais rica, até para a díade, que estava a observar, porque assim podia verificar melhor qual a reação das crianças ao contactarem com os materiais. Assim, a mestranda realizou a atividade com um grupo e posteriormente o par-pedagógico com o outro grupo. Depois de reunido o primeiro grupo em roda e em volta das caixas com os materiais, procedeu-se ao retirar o lençol que estava a revestir as caixas. Inicialmente, as crianças incidiram mais a sua atenção nuns materiais que noutros e ao longo do tempo todos foram sendo explorados.

Os materiais utilizados foram: folhas naturais, copos de iogurte com vários elementos dentro, que obtinham diferentes sons, garrafas sensoriais, conchas, copos de plástico, rolos de papel higiénico, tampas de frascos de vidro que produziam som, tampas de embalagens de shampoo, rolhas de cortiça, pompons de lã, nozes e frascos de plástico. Deste modo será enfatizado e explanado, em seguida, algumas situações das crianças a brincar no jogo heurístico, que demonstram como o mesmo decorreu e a reação das crianças e da mestranda face ao observado. Segundo Goldschmid e Jackson (2007), “o brincar heurístico (...) liberta a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar das crianças muito mais estimulante” (p. 148).

A F.M. faz de conta que está a colocar algo, através da embalagem do iogurte, dentro do copo. Esta não se centra apenas num material, vai agitando os copos de iogurte, chamando a atenção de outras crianças para a presença de outros materiais. Esta criança, aquando do começo da atividade é a primeira a

tomar iniciativa e a querer mexer nos materiais. O J.G. afasta-se um pouco do grupo e começa a colocar um copo em cima de uma garrafa sensorial como se a estivesse a tapar, porém, continua a brincar com o copo e com a garrafa, incidindo a sua atenção nos objetos que tem na mão, toma-os com seus. A certa altura menciona que o copo não tem nada. Esta criança quando tem uma folha na mão recria uma situação em que faz de conta que está a varrer. Num outro momento, a criança oferece uma folha a outra criança, a qual agradece e abana-a muito feliz, atribuindo-lhe a função de abanador conforme a sua recriação e coloca-a no seu copo, tornando-se em mais um elemento de exploração. Mais tarde, a criança retribui o gesto e oferece também uma folha à outra criança. A F.M. estava muito feliz com uma das garrafas na mão, demonstrando essa manifestação de felicidade e prazer no rosto quando saltava pelo espaço da sala. Tiravam e voltavam a pôr as garrafas dentro da caixa, com frequência, principalmente o H.A., que estava concentrado quase sempre durante o jogo heurístico na exploração das garrafas sensoriais, assim como o D.P. que também se manteve durante muito tempo a observar e a manipular as garrafas. A certa altura o H.A. com uma garrafa na mão, pergunta ao D.P. o que é que acontecia com a garrafa sensorial, referindo-se a uma garrafa que continha espuma. O D.P. foca o olhar na garrafa para a observar melhor e ver o que tinha dentro e depois o H.A. volta a colocar a garrafa dentro da caixa.

A construção do jogo heurístico foi decerto uma das experiências mais ricas e aliciantes de construir dada a diversidade de materiais e experiências que este proporciona (Cf. Anexo E1:E1.5). Com os materiais pedagógicos disponíveis pretendia-se ter como objetivos que as crianças realizassem descobertas por si próprias, ao explorar os materiais e assim atribuir-lhes diferentes significados, tendo em conta os seus interesses. Outro dos objetivos seria conseguir envolver todas as crianças neste jogo, promover a interação entre os pares, fazer com que estas movimentassem os diferentes objetos, enchendo-os e esvaziando-os, criar e recriar situações, sensações e estimular a capacidade de comunicação. Estes foram aspetos observados ao longo do jogo heurístico, com as diferentes crianças, onde se verificou que todas estavam fortemente envolvidas e concentradas durante um período de tempo mais alargado que o regular, até mesmo as que habitualmente tinham alguma dificuldade em estar a brincar com outras crianças e de forma concentrada.

A mestranda pôde observar também que as crianças, além de explorarem texturas, realizaram empilhamentos, colocavam questões sobre o que estavam a observar, no sentido em que, demonstravam curiosidade e reações de surpresa na presença de alguns materiais, atribuindo-lhes várias funções, criativas e inesperadas, mostrando-se muito satisfeitas.

As crianças interagiram umas com as outras, ainda que algumas apresentassem mais essa interação, partilhando ou mostrando os objetos que tinham na mão. Um dos fatores principais do jogo heurístico e de acordo com Goldschmied e Jackson (2007), é o aumento da mobilidade para as habilidades da criança em desenvolvimento. Tudo o que faziam tinha êxito. Este elemento de êxito garantido pressupõe para a criança uma experiência muito diferente da que muitos materiais de jogo “educativos” proporcionam e que geralmente têm uma finalidade pré-determinada pelo adulto. Percecionou-se que as crianças dada a forma como estavam absorvidas não entravam na maioria das vezes em conflito com outras, devido à grande quantidade de materiais disponíveis e às possibilidades de exploração que estes revelavam, pois “(...) as crianças selecionam, distinguem, comparam, colocam em fila, enchem e esvaziam, fazem rodar e equilibram, com concentração, com capacidade de manipulação e com satisfação evidente” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 122).

Assim, foi igualmente interessante verificar que esta é uma dinâmica que alarga as possibilidades de observação e ações das crianças numa perspetiva individual, respeitando o ritmo, as preferências, a aprendizagem das possibilidades criativas e o enriquecimento da sua própria imaginação e criatividade (Majem & Òdena, 2001, citado por Araújo, 2013).

Porém, houve algumas circunstâncias de jogo heurístico que não correram tão bem. Inicialmente, a caixa com os elementos naturais não foi aberta, para que as crianças os explorassem desde o início tendo sido de algum modo um lapso, pois quando a díade pensara na caixa escolhida para colocar as folhas, considerou que as crianças a conseguiriam abrir de imediato e explorar as folhas, sendo esta de plástico e de encaixe, no entanto, esta situação não se verificou. Deste modo, algo que modificaria, seria a caixa que foi escolhida para a colocação das folhas. Sentiu-se que foi uma primeira experiência que deveria ter sido repetida, pois permitiu refletir sobre vários aspetos. No entanto, e de acordo com o tempo estipulado, não foi possível realizar

novamente o jogo heurístico. No âmbito do brincar heurístico foi realizada a documentação pedagógica de uma das crianças em particular e neste sentido efetuada uma componente descritiva e interpretativa do que foi observado acerca da criança em interação com os materiais, nomeadamente, o nível de envolvimento que esta apresentava. A documentação pedagógica assume assim um carácter mais pormenorizado sobre as aprendizagens evidenciadas e construídas da criança e por sua vez potencia um processo de maior descrição e análise reflexiva do que realmente é constatado, podendo verificar-se em anexo (Cf. Anexo C: C3).

Deste modo, é de ressaltar que foram múltiplas as vivências e as aprendizagens adquiridas, perante o que foi observado, sentido e experienciado neste contexto de Creche. A educadora cooperante sempre se mostrou disponível para ajudar, permitindo que a díade realizasse muitas e diversas atividades. Esta dava sugestões aquando e no momento de diálogo acerca do que se iria realizar nas semanas seguintes de estágio, contribuindo para a construção da prática os seus conhecimentos e experiências. Nesse sentido, foram importantes os diversos diálogos com a mesma, onde existiu partilha de opiniões, de momentos relacionados com o grupo e com a prática no contexto o que se tornou numa experiência muito rica. Ao nível do processo de observação e quanto à evolução da mestranda neste contexto, inicialmente surgiram dificuldades em observar interesses e necessidades de algumas crianças em particular. Era necessário conseguir conhecer e compreender, através de um 'olhar' direcionado esses interesses e necessidades, onde os diálogos com o(a) educador(a) cooperante foram imprescindíveis. Ao nível da evolução da mestranda da primeira para a segunda atividade, nas planificações pôde evidenciar-se que na fase inicial, fruto da falta de conhecimentos sobre a prática do contexto de Creche e a relação entre as experiências-chave, fez com que existisse algumas dificuldades. Por isso, é de evidenciar que a partir das experiências realizadas foram vários os desafios pessoais. O adequar as planificações de forma a envolver gradualmente as diversas experiências-chave do modelo HighScope (Post & Hohmann, 2011), perceber se as atividades propostas iam ao encontro do grupo, dos objetivos delineados e o ter em atenção a gestão do tempo. Com a prática de elaboração das planificações aprendeu-se a estabelecer uma melhor relação entre o que se pretendia com a atividade e o que realmente esta iria trazer para a criança. Contudo, desde o

início, a preocupação em existir uma aproximação à linguagem e às características desta valência e sala foram muito importantes para a constante construção e evolução semanais da mestrandia. Pode dizer-se que foi fundamental o processo de observação e as experiências-chave, pois através destes elementos tornou-se possível verificar as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças nas atividades, para o posterior processo reflexivo e avaliativo. Assim, foi realmente importante todos os momentos de reflexão intrínseca e de diálogo com a professora e supervisora institucional para compreender a ação e permitir a reflexão e evolução, culminando numa maior desenvoltura de semana para semana.

Assim, quanto às dinamizações realizadas, todas as crianças mostraram infindavelmente bastante receptividade às atividades, tendo sido um enorme desafio e gosto de poder realizá-las com o grupo, pois levantavam imensas questões aquando das intervenções, mantinham elevados níveis de implicação e bem-estar emocional. Por outro lado, quando as crianças se mostravam mais tristes a mestrandia contribuía para ajudar a criança a superar esse momento transmitindo-lhe confiança e segurança, através do diálogo e do conforto emocional, mas sempre respeitando o sentimento da criança. De acordo com Post e Hohmann (2011) o “(...) contacto visual ou palavras tranquilizantes, ou (...) uma acção mais directa, como pegar ao colo, baloiçar, abraçar ou tocar, (...) [faz com que o adulto reconheça o sentimento da criança], mesmo quando a criança ainda não é capaz de responder, tranquiliza-se com a presença do educador (...)” (pp.70-71).

### 3.2. VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As atividades que a mestrandia explanará dirão respeito a intervenções que foram concretizadas durante o processo de desenvolvimento da MTP (Marques, 2016). Assim a mestrandia fará agora uma descrição e análise das atividades e do projeto desenvolvido nesta valência que considera que tiveram maior impacto na sua formação e nas próprias crianças, devido às dimensões que abrangeram e alcançaram. Note-se que, para além dessas e no geral todas

as atividades trouxeram construção de saberes e experiências diferentes para as crianças e para a mestranda. Estas acarretaram construção pessoal e profissional, acrescentando sabedoria e aprofundamento nos momentos de reflexão, importantes na formação da mestranda. Estas têm em vista o facto de terem sido orientadas em momentos diferentes da prática e por sua vez demonstrarem processos evolutivos e significativos também eles diversos uns dos outros. Com efeito, envolveram diferenciação pedagógica ao nível da organização do grupo, do espaço, do tempo, dos materiais, dos objetivos a alcançar, das interações e das estratégias adotadas, de forma a incentivar processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação entre todos os intervenientes da ação. Tendo em conta que todas as atividades tiveram uma ação desencadeadora e integrada no método de trabalho de projeto, torna-se relevante explanar como surgiram dentro desta MTP aplicada na prática educativa supervisionada.

### 3.2.1. Contextualização do projeto e situação desencadeadora

O nome e origem deste projeto, intitulado de “A Biblioteca Mágica”, tinha como objetivo primordial a remodelação e melhoramento de uma das áreas da sala, tornando-a apelativa e detentora de um maior interesse e procura por parte das crianças. Neste sentido, pretendeu-se realizar atividades favorecidas pela iniciativa das crianças, numa perspetiva de valorização pessoal e social. Assim, um dos grandes propósitos da intervenção da díade era fazer com que o espaço da biblioteca, para além de ser mais frequentado, se tornasse num lugar que possibilitasse a envolvência das crianças no fator ‘magia’, desencadeando momentos de pura e total felicidade aquando da sua presença no espaço. Deste modo, com base nos interesses do grupo a díade concretizou a maioria das suas atividades nesta área. Para tal, pretendia-se englobar e incorporar nas mesmas diferentes dinâmicas relacionadas com a promoção da leitura e a vertente lúdica. As áreas de conteúdo estiveram presentes em todas as atividades que foram planificadas e realizadas, pois direta ou indiretamente

a dinâmica realizada numa sala de Jardim de Infância abrange diariamente várias áreas, entendendo-se assim que todas elas são transversais e contributivas para tornar as aprendizagens do grupo mais completas. Neste sentido, o projeto, obedeceu à proposta de atividades que recorreram a estratégias e dinâmicas diferenciadas, sobretudo, comportando a aquisição do gosto, do prazer e da sensibilização para a leitura numa abordagem amplamente lúdica e de utilização de várias técnicas de expressão dramática, plástica, musical e corporal.

O projeto dividiu-se em várias etapas, contudo os aspetos que as integram nem sempre foram seguidos criteriosamente, tendo em conta a necessária adequabilidade às várias situações da prática. Neste sentido, a primeira fase incidiu na identificação do problema/situação desencadeadora. A segunda fase envolveu o planeamento e desenvolvimento de todo o trabalho que o projeto integrou e como se processou. A terceira fase apresenta a forma como decorreu a ação, ligando várias áreas de conteúdo permitindo trabalhar a existência e importância da articulação e transversalidade entre elas. Por fim, na quarta fase são referenciados os resultados do projeto assim como a divulgação que foi feita acerca do mesmo. Nesta fase também se realizou uma reflexão/avaliação das situações que envolveram o projeto, nomeadamente, a evolução da mestrandia ao nível das aprendizagens profissionais assim como, os efeitos da ação no bem-estar e aprendizagens das crianças.

### 3.2.2. Fase I: Identificação do problema

É de salientar que desde o início foi perceptível aos ‘olhos’ da mestrandia e do par-pedagógico que um dos maiores interesses manifestados pelo grupo era o enorme gosto por ouvir histórias, ver livros que agregavam várias temáticas, conto e reconto de histórias e a sua exploração/dinamização com recurso a diferentes técnicas de expressão, entre outras preferências interligadas à promoção da leitura. Contudo, percebeu-se que existia uma situação problema no local onde se encontravam dispostos os livros presentes na sala, a Área da Biblioteca. Apesar de ser visível que as crianças tinham interesse pela área,

esta não mostrava ser apelativa e estimulante para o grupo, atentando-se que subsistia uma lacuna a esse nível. Esse facto tornava-se evidente e principalmente aquando dos momentos de jogo livre, em que a mestranda partindo de uma observação naturalista direta, percebia que esta não era uma área muito procurada/requisitada e onde as crianças permanecessem muito tempo. Apesar de algumas recorrerem à biblioteca e aos livros nela presentes, esses momentos eram esporádicos.

Além disso e de um modo geral, apesar de a biblioteca conter alguns livros, inclusive, alguns deles trazidos pelas crianças de casa constatou-se que durante o dia e enquanto as crianças permaneciam na sala, a manipulação, consulta e exploração dos livros era na sua maioria inexistente. A par disso, existia alguma carência na organização dos livros na estante, na medida em que, os mesmos se encontravam distribuídos aleatoriamente. Por sua vez alguns não estariam adaptados à faixa etária e perdurava, similarmente, uma certa ausência de diversidade de géneros literários e que cativasse as crianças a permanecer nela durante mais tempo e com prazer. Assim, considera-se relevante mencionar que esta estava incorporada numa outra área, por sugestão do grupo, na área dos espetáculos, também ela proposta pelas crianças, o que contribuía para a junção e exploração de duas áreas que se complementam. Todavia, perante o observado eram poucas as dinâmicas realizadas e exploradas que envolvessem as crianças no espaço, o que fazia com que por vezes e sobretudo a Área da Biblioteca se anulasse das restantes e ficasse tenuemente ‘esquecida’. Portanto, existia a necessidade de beneficiar mais do espaço que por elas foi sugerido. Deste modo, a mestranda sempre procurou, aquando da sua intervenção, que as atividades propostas abrangessem e/ou integrassem a área. Nesta compreensão e tendo em conta essa observação partilhada pela díade suscitou por parte da mesma desenvolver um projeto que incidisse em procurar responder à existência dessa lacuna e necessidade do grupo. Neste sentido, pretendia-se enveredar para a reorganização da área, prevendo diferentes possibilidades de aprofundamento que seriam “desenvolvidas de acordo com os interesses das crianças, que a partir do que já sabem, planeiam o que querem saber mais, definindo progressivamente o desenrolar do processo e os resultados atingir” (Katz & Chard, 1997, citado por Silva, 1998, p.103).

Deste modo, a díade durante uma das intervenções planejadas, desejava efetuar um diagnóstico/diálogo com as crianças contendo questões orientadoras, que ajudassem a perceber o que é que estas já sabiam acerca da temática e que gostariam de concretizar para melhorar a área e torná-la mais atrativa. Depois de definido o tema a investigar, tomou-se assim como ponto de partida realizar o levantamento dos conhecimentos prévios e das expectativas das crianças acerca da melhoria da Biblioteca. Em grande grupo a díade procurou dar 'voz' às crianças, ouvindo-as e percebendo quais as suas ideias acerca da situação-problema identificada(o). As estratégias de intervenção e motivação para definir o que estas já sabiam acerca das bibliotecas, realizou-se a partir da apresentação, às crianças, de um conjunto de livros sobre vários temas, como: um atlas; um romance de adultos; um livro técnico e vários livros de literatura infantil com ilustrações. Deste modo, as crianças observaram e escolheram os livros com que mais se identificavam, justificando a escolha, onde algumas já conheciam determinados géneros literários presentes, nomeando-os. Inclusive aludiam os que tinham apenas texto e os que tinham imagens, referindo-se a esses como livros que tinham desenhos. Particularmente, uma criança (E.P.) mencionou que haviam livros somente com texto e que esses não poderiam estar na Biblioteca da sala, porque ainda não sabiam ler, tendo excluído esses, outra criança referiu que a Biblioteca deve estar sempre arrumada e que tem livros com cores (M.V.), que as bibliotecas têm livros com letras (R.B.) e que temos de cuidar dos livros (C.T.). Após esse momento, a díade perante as obras indicadas, procurou conhecer o que é que as crianças gostariam de saber e fazer para melhorar a biblioteca, onde foram levantadas algumas questões como: "Quais eram os livros de que mais gostavam? Que livros existem? O que achavam de a Biblioteca ter mais livros? Que outros livros gostariam de ter na Biblioteca? Sobre que temas? Como é que poderiam ter mais livros? Uma biblioteca só terá livros? e O que poderia ser feito na Biblioteca da sala?". Esta atividade em que a díade levou para a sala várias obras permitiu também perceber melhor quais os géneros literários que estas mais gostavam e que desejavam ter na sua Biblioteca. Como resposta a estas questões segue-se a fase de planeamento e desenvolvimento do projeto, onde as crianças propõem ideias e explicitam como gostariam de as concretizar.

### 3.2.3. Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho

Neste intuito, a díade, tomando conhecimento desses interesses e necessidades das crianças, partiu, assim, para a planificação de um conjunto de atividades potenciadoras de aprendizagens (Cf. Anexo A: A2). Ao mesmo tempo, estas procurariam que essas aprendizagens fossem revestidas pela transversalidade que as áreas de conteúdo proporcionam, especialmente, as relativas ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita como elemento motivacional. Assim, foram sendo apresentadas e criadas atividades ao redor da promoção da leitura, onde se tencionava proporcionar a interação com a língua, com a literatura e com as expressões artísticas.

No momento de diálogo, as crianças indicaram uma ‘chuva’ de ideias e ações possíveis para a remodelação da Biblioteca, onde algumas corresponderam ao seguinte: “trazer livros; fazer livros em casa e depois trazer; com muitas cores; livros com letras; construir um castelo de livros; construir livros; inventar histórias; a Biblioteca ter mais cor; pintá-la e colocar números”. Depois das várias sugestões e do registo das informações sobre o que é que gostariam de fazer na Biblioteca, a díade procedeu à revisitação das mesmas na folha de registos. Seguiu-se a tomada de decisões, questionando-se as crianças, de entre todas as ideias referidas, qual ou quais aquelas que mais tinham apreciado e que por sua vez gostavam de desenvolver, onde as crianças através de uma votação grupal e unânime gostaram da sugestão de ser ‘criado um castelo’ na Biblioteca e nele colocarem os livros.

Deste modo e para que este projeto fosse significativo para as crianças, foi solicitado à criança (D.S.) que concedeu a ideia da ‘construção do castelo’, que desenhasse, numa folha, a sua conceção sobre como o imaginava e gostaria que fosse construído. As crianças visualizaram e partilharam opiniões sobre o que poderiam acrescentar e planear na construção. Deste modo, é crucial partir dos conhecimentos que as crianças têm acerca das situações do quotidiano, pois ao escutá-las, conseguimos multiplicar as perspetivas e os detalhes para apoiar o desenvolvimento do seu pensamento (Zabalza, 2003). Verificou-se que as crianças para além da proposta do castelo gostariam de ver concretizadas também as outras propostas na remodelação da Biblioteca.

Assim, decidiu-se em conversa com as mesmas que as restantes propostas também estariam nas atividades a ser planeadas para o projeto, indo assim ao encontro dos interesses do grupo. Durante esta fase o processo de negociação está aqui saliente, na medida em que se trata de privilegiar a participação, criando momentos propícios para que a criança colabore na criação/construção da planificação em que esta escuta as suas intenções e as dos outros (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.33).

Durante esta fase o adulto funcionou como mediador das ideias e propostas das crianças, criando espaço “para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si própria” (p.33), recorrendo a diversas estratégias de motivação e dando orientação de organização da informação, registando-a, o que envolve o grupo numa dinâmica ativa, de avaliação contínua e de reflexão sobre várias possibilidades de trabalho (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.33).

Salienta-se ainda que a mestranda sempre procurou implicar o grupo nas propostas de atividades deixando que as crianças expressassem as suas ideias e as argumentassem de forma a promover o espírito democrático de cada uma. Estes momentos de gestão partilhada, permitem ao educador ampliar a sua ação pedagógica e construí-la de forma mais rica e com qualidade. O processo de escuta deve ocorrer de forma contínua durante esta etapa para a coconstrução do conhecimento e colaboração, pois é um fator importante para compreender holisticamente os desejos da criança, as motivações, as relações, os saberes e as intenções.

### 3.2.4. Fase III: Execução

A concretização do projeto é apresentada tendo em conta a planificação de um conjunto de atividades sequenciais e diversificadas relacionadas com a Área da Expressão e Comunicação, com especial incidência no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Educação Artística e subdomínio das Artes Visuais e do Jogo Dramático/Teatro. A primeira correspondeu à projeção do projeto com o diálogo que foi estabelecido com as crianças. As

restantes atividades desenvolvidas emergiram também do respetivo diálogo e do processo de observação que a díade efetuou ao longo do estágio. Poder-se-á observar pormenorizadamente em anexo a planificação das mesmas (Cf. Anexo A: A2). Em seguida, a mestranda irá fazer alusão a algumas das atividades concretizadas no âmbito do projeto.

De entre as atividades explanadas, a primeira fará referência ao conto da história, “A Ovelhinha que Veio para o Jantar”, de Steve Smallman e Joelle Dreidemy”, através de um Teatro de Fantoques de luva (Cf. Anexo A2: A2.4).

A atividade teve início com a organização prévia dos materiais necessários na área dos espetáculos, junto da biblioteca (Cf. Anexo A3: A3.1). Após esse momento e antes de dar início ao teatro de fantoches, a mestranda tapou os materiais presentes para que estes funcionassem como elemento surpresa e reuniu e orientou o grupo no espaço (Cf. Anexo E2: E2.2). As crianças mais pequenas ficaram sentadas à frente do fantocheiro, para que todas conseguissem observar o teatro. A mestranda inicia-o posicionando-se atrás do fantocheiro procedendo à manipulação dos fantoches. Esta manipulação foi conjugada com vozes diferentes para as personagens da história. Quando finalizado o teatro de fantoches, a mestranda realizou o reconto da história com as crianças. Foram feitas às crianças algumas questões, de forma a promover e a fomentar o desenvolvimento da linguagem oral e o alargamento do campo lexical, assim como o desenvolver a capacidade de comunicação verbal e não verbal, onde estas podem ser observadas também no referido anexo das estratégias (Cf. Anexo A3: A3.1).

O contactar com as histórias faz com que as crianças criem novas conceções, aprendam a explorar, a planear e a utilizar a voz para imitar diferentes personagens, integrando as suas vivências, permitindo identificar-se com elas e experimentar sentimentos e emoções (Vasconcelos et al., 2012). No entanto, aquando da revisitação e das questões colocadas, a mestranda teve alguma dificuldade em manter o controle do grupo quando dialogava com uma criança em específico. Ao longo do teatro outra observação, incidiu no cuidado a ter com o posicionamento dos fantoches uma vez que a certa altura um deles não estaria muito visível ao público. As crianças no geral estiveram participativas e atentas ao longo do teatro de fantoches e da sua exploração e a certa altura algumas crianças interagiram com as personagens, inclusive, houve uma criança (C.T.) que mencionou que “se calhar a casa onde o lobo

morava era a da avozinha”, onde foi notório que a criança estabeleceu uma ligação entre as personagens desta história, com outra já conhecida do seu quotidiano, a história do “Capuchinho Vermelho” (Cf. Anexo E2: E2.2). Neste sentido, o processo de desenvolvimento da linguagem nesta faixa etária já permite que as crianças consigam criar analogias, o que as incentiva a pensar sobre o que observam e sobre o que já sabem.

A dinamização da história e as estratégias planeadas através de fantoches de luva, permitiu às crianças envolverem-se com uma técnica diferente de contar histórias e situações de jogo dramático, com a visualização do conto e a posterior exploração dos fantoches.

Neste dia, ainda procederam à exploração livre dos fantoches, onde as crianças recriaram a história e/ou outras situações, estimulando a imaginação e a criatividade. Após a atividade orientada verificou-se que as crianças recorriam ao espaço com frequência. Dado que a atividade proposta estava de acordo com um dos seus interesses percebeu-se que estavam ansiosas aquando do manipular os fantoches atrás do Fantocheiro. A maioria das crianças não sabia a designação de fantocheiro e qual a sua funcionalidade. A escolha da mestrandia em referenciar esta atividade está relacionada com o facto de ter sido a partir deste teatro de fantoches que surgiram muitas outras atividades, inclusive, a construção de fantoches (Cf. Anexo E2: E2.3), de um Fantocheiro (Cf. Anexo E2: E2.4), a criação de uma história com os fantoches construídos pelas crianças dando mais tarde origem à apresentação final de um teatro de fantoches com a história construída (Cf. Anexo C: C4). Esta despertou no grupo uma curiosidade imensa por fantoches e pelo fantocheiro e dada esta compreensão, as atividades propostas proporcionaram a exploração de novos caminhos, levando a díade a considerar que seria interessante planificar mais momentos relacionados com esta vertente da expressão dramática e plástica. Assim, e após as atividades de construção dos fantoches e do fantocheiro confirmou-se que essa construção teve por parte das crianças uma afluência constante e inúmera, surpreendendo a díade, pois quando o fantocheiro foi instalado na sala era notório que as crianças já se dirigiam com mais frequência para a área (Cf. Anexo E2: E2.4). Nela permaneciam bastante tempo, nomeadamente, a criança com autismo começando a ser uma das áreas mais requisitadas aquando do jogo livre. As crianças também recorriam a cadeiras e construía uma plateia, para que as restantes pudessem assistir ao

teatro por elas recreado. Esta construção originou a realização de uma peça de teatro final, apresentada a partir de ideias criadas pelas crianças, onde a díade, em conjunto com o grupo construiu uma história intitulada de “A Capuchinho e o Príncipe” (Cf. Anexo C: C4). O relato de como decorreu esta atividade final, bem como a reflexão, a avaliação e a reação das crianças à mesma, consta no anexo (Cf. Anexo C: C5).

A segunda atividade aqui elucidada consistiu na decoração do ‘Castelo’ para a Área da Biblioteca (Cf. Anexo A2: A2.8), proposta pelas crianças como forma de transformar o espaço. Esta atividade não decorreu totalmente como previsto inicialmente, pois ter-se-ia idealizado que fossem as crianças a construir o castelo, a partir das informações que propuseram, transpondo essas ideias presentes no desenho, para a sua edificação, mas dada a fase do projeto e o tempo disponível não iria ser possível. Deste modo, outras estratégias foram elaboradas e tendo em conta o desenho que o grupo tinha construído anteriormente e que retratava como é que gostariam de ver remodelada a Biblioteca, partiu-se para a sua construção prévia (Cf. Anexo A3: A3.4). A participação das crianças incidiu ao nível da decoração e montagem do castelo, uma vez que este foi apresentado em formato puzzle.

A atividade foi iniciada a partir de um embrulho surpresa que continha vários materiais e adereços, assim como cartão recortado em forma de castelo, entre outros, tendo começado por se mostrar às crianças que o embrulho tinha sido entregue por uma fada, a ‘Fada das Magias’, a qual tinha escrito uma carta ao grupo. Esta estratégia de motivação serviu como meio de apresentar os materiais às crianças que iam ser necessários para a atividade. Além disso, pretendia, apelar à curiosidade do grupo, como elemento surpresa e ajudando a manter o seu interesse. Posteriormente, a partir de um conjunto de ‘letras’ também presentes nos materiais, iriam descobrir que palavra era possível construir. Colocou-se as letras desordenadas no tapete e o grupo procedeu à sua montagem. Uma das crianças mencionou que a palavra seria ‘Castelo’ e desse modo, o grupo averiguou se seria essa a palavra possível. As crianças procuram construir a palavra ‘Castelo’, mas perceberam que não correspondia e tentaram formar outras palavras novas, estando aqui explícito como objetivos o despertar para a resolução de problemas e a cooperação entre o grupo. Durante esse momento, as crianças foram acompanhadas e auxiliadas, na soletração das letras, à medida que a palavra era construída e após

descobrirem que se tratava da palavra ‘Biblioteca’ (Cf. Anexo E2: E2.5). Verificou-se que as crianças mais velhas realizaram um trabalho cooperativo bem acentuado com as crianças mais novas, pois algumas já estavam numa fase de querer aprender as letras, tendendo a participar mais. Todavia, pôde confirmar-se que para as crianças que já reconhecem certas letras do alfabeto, a atividade foi mais fácil de concretizar. Também existiu o caso de três crianças mais novas, que conversavam entre si, que por reconhecerem bem as letras do seu nome estabeleceram a relação entre elas e as que estavam a observar, identificando-as, permitindo o alargamento do campo lexical e incentivo da criança a expressar-se livremente e a desenvolver sentimentos de autoconfiança nas suas capacidades. Referem Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) que o “reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, [permitem] a identificação de algumas palavras (...), [e] uma apropriação gradual da especificidade da escrita, não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (p. 66).

A construção da palavra tinha em vista a legenda da área. Em seguida, ainda em grande grupo, no tapete, procedeu-se à ‘montagem do Castelo’, em forma de puzzle e a um diálogo que visava um debate acerca de como é que o grupo de crianças ia ‘decorar’ o castelo. Posteriormente, nas mesas de atividades, em pequeno grupo e com caráter rotativo entre o jogo livre, as crianças foram pintando as peças de cartão, recorrendo a várias técnicas e materiais de expressão plástica, como a carimbagem, desenvolvendo a motricidade fina. A atividade foi orientada em duas mesas onde a díade esteve com as crianças (Cf. Anexo E2: E2.5). Depois de as peças do Castelo estarem prontas, a díade procedeu à sua montagem na área. As crianças quando tiveram contacto visual com o castelo edificado, reagiram com grande satisfação ao observarem que o espaço estava diferente, pois tinham uma ‘nova’ biblioteca e que estava mais apelativa. As crianças no geral gostaram bastante do resultado final e da forma como o ‘Castelo’ ficou decorado. A díade pôde perceber que as crianças estavam felizes com a novidade existente no espaço, sendo que uma das sugestões era também que na biblioteca usufrísse de mais cor (Cf. Anexo E2: E2.5).

As atividades explanadas de seguida foram realizadas na última semana de estágio, em que era o culminar de uma etapa. Assim, a seguinte atividade contempla a animação de leitura com o conto da história “O Tapete Voador da

Mimi” e pintura de um tapete ‘mágico’ (Cf. Anexo A2: A2.9). Esta atividade integrava algumas questões fundamentais atendendo à necessidade de existir um espaço com conforto e acolhedor. Conjuntamente pretendia-se investir na sua organização, onde se conseguisse perceber qual a zona destinada à Área da Biblioteca. Com efeito, surgiu a construção de um tapete de forma a complementar a sua remodelação.

A organização e dinamização da atividade sucedeu com o reunir as crianças na Área dos Espetáculos e da Biblioteca para início do conto da história. Primeiramente foi estabelecido um diálogo com as crianças, seguido de um jogo dramático (Cf. Anexo A3: A3.5). A mestranda convidou as crianças a observar um envelope que tinha sido enviado para a sua caixa do correio, mas que era dirigido à sala A. A concretização do jogo dramático iniciou-se com o perguntar ao grupo quem é que teria enviado o envelope ao mesmo tempo que este era mostrado. Foi comunicado o nome do remetente do envelope, a ‘Fada das Magias’ que deixara mais um presente para o grupo. Em seguida, a mestranda pediu a algumas crianças para abrir o envelope (Cf. Anexo E2: E2.6). À medida que as crianças o abriam, percebia-se a sua ansiedade em ver o que continha dentro. Algumas crianças responderam que poderia ser um livro e quando terminaram de abrir o envelope, foi desvendado que era um livro. Determinadas crianças mencionaram que poderia estar relacionado com bruxas e após várias sugestões a mestranda citou o título da obra, para tentar perceber junto das crianças a surpresa que teria o livro. Além do livro, o envelope continha um tapete e no momento em que as crianças desvendaram a sua presença, a mestranda simulou que o tapete era ‘mágico’, que se ‘mexia’ e que queria ‘voar’ produzindo vários movimentos com o mesmo e assim se deu início ao conto da história (Cf. Anexo E2: E2.6). As crianças no geral ficaram ‘eufóricas’ e algumas quiseram logo vir ajudar a mestranda a ‘agarrar’ o tapete. Após esse momento a mestranda sentou-se em cima do mesmo, como solução encontrada para que este não se ‘mexesse’, dando continuidade à dinamização e jogo dramático. Em seguida a mestranda convidou o grupo a descobrir o ‘segredo do tapete’ (Cf. Anexo E2: E2.6). Neste sentido, foram colocadas algumas questões orientadoras que serviram de pistas para criar expectativas acerca do conteúdo do livro (Cf. Anexo A3: A3.5). Para a leitura da história criaram-se vários movimentos expressivos e corporais, em voz alta, num tom expressivo e conforme a reação das personagens e a ação da história.

Esta dinâmica pretendeu atribuir ainda mais ‘magia’ à ação e funcionou como estratégia de motivação e participação das crianças apoiando a passagem para a pintura do tapete. Nesta atividade, foi incluída novamente, ‘a Fada das magias’, dando continuidade ao fator surpresa. Após a sua dinamização, decorreu uma breve exploração da mesma (Cf. Anexo A3: A3.5). Nesse momento, algumas crianças sentaram-se em cima do tapete, imitando os gestos e algumas das expressões e movimentos realizados pela mestranda, aquando da leitura.

Porém, houve crianças mais novas que a mestranda percebeu que mesmo estando atentas à dinamização da história, não interagiam muito durante o desenrolar da atividade. Assim, a mestranda procurou suscitar essa interação junto das crianças, integrando a sua participação na exploração, pois teve em conta que “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade das crianças e do interesse pelos livros e pela leitura” (Mata, 2008, p. 79).

Nesta compreensão, o momento da atividade permitiu que permanecessem em constante curiosidade e em situações de jogo dramático, potenciando o desenvolvimento das suas capacidades expressivas criativas e emocionais. Neste sentido, poder-se-á afirmar que as crianças, no geral, adoraram o conto da história e a sua estratégia de intervenção, pois foi notória a participação e interação com os elementos utilizados para a contar. Além disso, esse envolvimento constatou-se com momentos de alegria, descoberta, experimentação, expressão e partilha evidenciados ao longo da dinâmica.

Seguidamente a esta componente lúdica, deu-se início à pintura do tapete (Cf. Anexo E2: E2.6). A organização do espaço da sala foi realizada anteriormente ao conto da história com a colocação dos materiais necessários na área das mesas. A mestranda orientou as crianças à volta do tapete, no chão da sala para lhes explicar como é que iria decorrer a atividade. Contudo, esta estratégia não revelou ser a mais eficaz; a explicação deveria ter decorrido certamente após a divisão do grupo.

Desse modo, após a divisão do grupo, em dois pequenos grupos, com carácter rotativo entre o jogo livre, procedeu-se à orientação e apoio das crianças, onde a mestranda relembrou novamente a atividade. Esse apoio individual incidiu principalmente nas crianças mais novas, explicando-lhes

que poderiam recorrer a todas as cores de tintas para realizar a pintura/desenho à sua escolha. Aquando do momento da pintura, o facto de se terem sentado em frente de uma determinada cor fez com que pensassem que só poderiam utilizar aquela em específico. Assim, percebeu-se que algumas crianças inicialmente sentiram dificuldade em utilizar ou recorrer às várias cores presentes para além das que tinham próximas delas e neste sentido necessitaram de uma maior orientação a esse nível. Esta decorreu ao som de várias músicas, com o objetivo de as crianças realizarem a pintura envolvendo-se com sentimentos que as músicas lhes transmitiam. Após a pintura realizada pelo primeiro grupo, a mestranda deu lugar ao segundo, no entanto, observou-se que este não desfrutou tanto tempo quanto o primeiro, pois a permanência do grupo anterior prolongou-se mais que o previsto e essa seria uma questão a reformular. Quando todas as crianças realizaram a pintura, o tapete foi posto a secar, procedendo-se ao seu enchimento com esferovite granulado e fibra de almofadas. No final, obteve-se um tapete/almofada em tamanho gigante, onde as crianças puderam desfrutar de momentos prazerosos sentando-se nele. Assim, depois de colocado na área da biblioteca foi realizada uma exploração do mesmo com as crianças (Cf. Anexo E2: E2.6). O momento criou uma reação bastante positiva, algumas crianças disseram que estava bonito e a mestranda convidou-as a experimentar a sensação de estar no tapete, onde inicialmente se gerou alguma confusão porque todos o queriam experimentar e desse modo a mestranda procurou orientar o grupo e propôs que se deitassem e fechassem os olhos, proporcionando um momento de relaxamento, onde por exemplo, a (I.P.) disse: “é fofinho” e a (C.T.) “parece que estou a voar” (Cf. Anexo E2: E2.6). Após a sua permanência na sala não se procedeu muito à sua exploração no espaço, pois esta atividade decorreu já na última semana de estágio, no entanto, aquando dos momentos de jogo livre em que as crianças estavam no espaço, observou-se que se sentavam no tapete a ‘ler’ histórias ou a assistir ao teatro de fantoches.

De uma forma geral a intervenção correu bem, pois o grupo gostou muito, aderiu bastante bem e manteve-se sempre com grande entusiasmo na atividade, pelo que também a mestranda sentiu que existiu uma grande evolução a nível pessoal, no sentido de estar mais segura e ‘solta’, durante a ação. Com efeito, pôde verificar-se que a ‘presença do tapete’ como uma necessidade evidenciada teve impacto no espaço, pois este apesar de conter

um sofá para as crianças se sentarem quando recorriam à área, não permitia que estivesse um elevado número de crianças nele sentado. O tapete veio ajudar a reforçar e a melhorar os momentos de conto e reconto de histórias, na medida em que algumas crianças se sentavam no sofá e outras no tapete pelo prazer de ouvir histórias contadas pelo adulto ou pelas próprias crianças. Foi um elemento que veio complementar e tornar o espaço mais apelativo e demarcado, permitindo estarem mais crianças no mesmo espaço em momentos de partilha confortavelmente (Cf. Anexo E2: E2.6).

Por fim, a última atividade diz respeito à remodelação da biblioteca com a oferta de livros que a díade angariou com a colaboração de vários escritores e ilustradores (Cf. Anexo A2: A2.9). Este contributo foi importante para o grupo e para a díade. Tornou o espaço mais rico e completo, sendo esse um dos objetivos principais do projeto (Cf. Anexo A3: A3.6).

Para que a presença dos novos livros suscitasse maior entusiasmo a díade reuniu o grupo na Área da Biblioteca e mostrou-lhe um embrulho que alguém teria oferecido. A partir do embrulho pediu a algumas crianças que o ajudassem a abrir (Cf. Anexo E2: E2.7). Quando perceberam que se tratava de livros novos, demonstraram de imediato vontade de os querer ver e mostrar às restantes crianças. A díade enfatizou que todos os livros tinham uma surpresa, uma dedicatória, procedendo-se à leitura de algumas das mensagens.

De seguida, colocaram-se algumas questões orientadoras de modo a que as crianças concluíssem que não dispunham de espaço suficiente na biblioteca para colocar todos os livros novos e que alguns deles teriam de ser retirados da mesma, isto é, seria necessário proceder a uma seleção de livros (Cf. Anexo E2: E2.7). Algumas crianças aleatoriamente dirigiram-se ao espaço da biblioteca para decidirem e selecionarem vários livros que considerassem mais ‘antigos’ e que por sua vez gostariam de substituir pelos livros novos. Esta decisão implicou todo o grupo que, em conjunto, deliberou quais os livros que já não faziam sentido existir no espaço (Cf. Anexo E2: E2.7). Além disso, estabeleceu-se ainda um diálogo acerca da importância dos livros e dos cuidados a ter com o seu manuseio. Posteriormente, os livros novos foram colocados na biblioteca por temáticas e tamanhos, estando aqui implicadas algumas noções matemáticas. A organização da biblioteca, permitiu ainda que as crianças observassem com atenção os livros e encontrassem neles características semelhantes e diferentes.

### 3.2.5. Fase IV: Divulgação e Avaliação

A fase culminativa deste projeto e que integrou como atividade final a apresentação do teatro de fantoches, com a história criada pelas crianças, possibilitou a junção de várias dinâmicas (Cf. Anexo E2: E2.8). Assim, o processo de divulgação decorreu através de um convite dirigido à restante comunidade educativa que envolvia as salas do 1º CEB e a sala de Pré-Escolar B (Cf. Anexo E2: E2.8). Esta iniciativa de convidar a comunidade educativa partiu das crianças que em diálogo com a díade demonstraram esse desejo. A elaboração dos convites contou com a participação das crianças que os ilustraram e determinaram o que escrever.

Posteriormente, a díade foi com as crianças entregá-los às salas, onde estas comunicaram às restantes crianças o seu propósito. Ocorrida a apresentação do teatro final e sendo este o último dia de estágio, era o momento de fazer um balanço acerca da presença da díade na sala e de tudo o que tinha vindo a ser realizado ao longo do estágio e neste sentido depois das apresentações finais do teatro, a díade concretizou um diálogo em grande grupo. Este diálogo foi acompanhado de uma surpresa que as crianças tinham para oferecer à díade onde persistia a nostalgia por ser o último dia.

Assim, refletindo um pouco sobre o projeto, saliente-se que a sua avaliação ocorreu no decurso das atividades, através da observação dos processos, centrando-se na criança. O projeto revelou-se muito entusiasmante, quer para as crianças, quer para a díade, pois apesar de alguns imprevistos desenvolveram-se atividades que tiveram sempre em conta necessidades e interesses do grupo observadas ou que foram surgindo.

No entanto, foi notório que as crianças nem sempre iam estando envolvidas da mesma forma no projeto, evidenciando-se mais e por vezes a participação ativa das crianças mais velhas, especialmente nos momentos de grande grupo. Assim e dada as particularidades de cada criança, a mestrande teve o cuidado de procurar perceber, pensar/criar ou reformular estratégias novas que respondessem à observação, por forma a melhorar e a promover a participação na ação de todas as crianças, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação. Além disso, procurava-se despertar a atenção do grande grupo, pequeno grupo ou da criança individualmente para

se envolver na(s) atividade(s) desde o início ao fim, desfrutando das mesmas. O diálogo estabelecido com todos deste processo auxiliou no encontrar soluções e/ou estratégias para colmatar estas dificuldades que ao longo da prática vieram revelar uma maior evolução.

O objetivo principal do projeto em tornar a Área da Biblioteca mais sugestiva, confortável, acolhedora e mais procurada pelas crianças foi perceptível, pois a mestrandia considera que no geral e ao longo do seu desenvolvimento o projeto teve um impacto positivo nas crianças e o facto de este ter sido elaborado a par com as mesmas suscitou maior predisposição para a sua envolvência e aprendizagens que dele resultaram. Foi visível que com as dinâmicas concretizadas no espaço persistiu maior afluência do grupo na área e grandes momentos de interação, diálogo, partilha, um ambiente rico em livros, trabalhar a componente da linguagem, participações múltiplas, operando na Zona de Desenvolvimento Próximo da criança. Nos momentos de jogo livre e em outras circunstâncias era observável o crescente desejo de as crianças permanecerem no espaço a contar e a recriar histórias, o que anteriormente não acontecia com frequência e era de certo a área menos procurada. Além destes fatores, pôde-se constatar e experienciar que foi essencial partir dos conhecimentos e experiências prévios(as) das crianças. As diferentes áreas de conteúdo, domínios e subdomínios foram contributivas para a efetivação e consolidação do projeto, proporcionando aprendizagens diversas e significativas. O desenvolvimento da prática com a MTP proporcionou a coconstrução de saberes onde esse conhecimento deve ser coconstruído através da colaboração e de processos de comunicação entre todos os participantes (Wells, 2001, citado por Folque, 2014).

No que respeitou o “desencadear ações de envolvimento parental no processo de ensino e aprendizagem das crianças” (idem), a mestrandia acrescenta que no âmbito da MTP o envolvimento das famílias não se concretizou, tendo envolvido apenas a comunidade escolar na sua participação. Contudo, um dos objetivos previstos seria esse mesmo envolvimento dando a conhecer o projeto. Embora não se tenha proporcionado esse momento, houve ao longo da PES II comunicação, contacto e interação com as famílias quando as crianças iam embora, no momento em que a diáde e o(a) educador(a) cooperante as ‘conduziam’ às famílias e em alguns momentos festivos na comunidade educativa.

Neste processo, procurou-se responder ao máximo às individualidades de cada criança com vista a realização de uma planificação de atividades e projeto adequados às necessidades, capacidades e interesses das crianças, bem como aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.

Com efeito, este processo de planificação teve alguns contornos que demonstraram ser bastante desafiantes e estimulantes, revelando-se um processo de evolução e aprendizagem constante em que o objetivo era sempre manter uma prática adequada (Cf. Anexo A2). Neste intuito, de acordo com indicações da supervisora institucional houve necessidade de um processo de reflexão, revisão e reajuste. Assim, perante essas observações as propostas de atividades precedentes foram elaboradas tendo sempre em atenção todos esses aspetos, onde a evolução e melhoramento se revelou e prendeu com as apreciações seguintes que a díade teve por parte da supervisora institucional e do(a) educador(a) cooperante. Neste sentido, o constante diálogo e processo de reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos a melhorar ou a modificar, essenciais para o processo evolutivo entre a díade, a educador(a) cooperante e a sucessiva construção semanal das planificações, permitiu colmatar as dificuldades que inicialmente estavam presentes, mas que a mestranda sentiu que foram sendo ultrapassadas ao longo da prática. Para a construção das planificações foi fundamental conhecer melhor as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) relembrando cada uma das áreas, domínios e subdomínios que estas integram e perceber de que forma é que se complementam e articulam.

No início do estágio e durante algumas atividades orientadas pela mestranda outra dificuldade sentida persistiu ao nível da confiança e segurança, pois por vezes a mestranda demonstrava uma postura inibida na atividade que estava a desenvolver. Contudo, sempre esteve presente e consciente o desenvolvimento de uma ação que promovesse interações pedagógicas de qualidade atendendo à sensibilidade, estimulação e autonomia da criança, o que consistiu numa gradual evolução da prática da mestranda, desde a primeira atividade para as últimas. Neste intuito, foi muito importante como recurso material/pessoal da mestranda e para ajudar a estruturar o seu pensamento, procurando planear e organizar melhor a sua ação a criação constante e prévia de anexos, agregados às planificações. Estes demonstravam

como a mestranda pensara desenvolver e organizar a ação, nomeadamente, as estratégias de intervenção implicadas (Cf. Anexo A3).

### 3.3. REFLETINDO SOBRE A PES

Quando a mestranda começou a fase de estágio em contexto de Creche, não tinha conhecimento prático sobre como era estar com crianças, com idades inferiores a 3 anos. Todavia, ia ser um desafio, uma experiência nova e diferente, com uma oportunidade para novas aprendizagens, desenvolvimento da identidade profissional como Educador(a) de Infância e por isso sentia-se muito motivada. Esse sentimento veio a confirmar-se com o desenvolver do estágio, onde os receios deram lugar a novos desafios.

Relativamente ao contexto de Educação Pré-Escolar, foi igualmente um estágio repleto de surpresas, mas também um enorme desafio, pois implicou a procura fundamental e contante de estratégias diversificadas e adaptadas, correspondendo à diversidade de idades existentes na sala de atividades.

Com efeito, em ambos os contextos o foco central era dar, a todas as crianças, a oportunidade de participar ativamente na sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Nesta compreensão, para que o percurso e a evolução da mestranda decorressem com naturalidade, foi essencial, ter em mente a intencionalidade educativa da sua intervenção, recorrendo-se ao ciclo metodológico: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

Assim, a mestranda realizou a sua intervenção adotando um percurso próximo a esta metodologia, desenvolvendo uma postura reflexiva e crítica durante a PES, com o propósito de questionar e se necessário modificar as situações decorrentes, tendo em vista a sua flexibilidade e adequabilidade às crianças e à ação. Desta forma, todo esse processo requereu um importante e constante 'olhar' sobre os acontecimentos decorrentes. De acordo com Estrela (1994), a observação permite compreender de forma adequada as características individuais das crianças identificar quais os interesses, necessidades e dificuldades evidenciados(as).

Nesta compreensão a mestranda foi ganhando mais segurança e desenvoltura, onde se procurou observar cada criança individualmente, “bem como [os] pequenos grupos e (...) grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados visando o desenvolvimento e a aprendizagem” (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, II). Tendo para isso contribuído a colaboração, partilha de decisões e sugestões com os atores intervenientes na ação que permitiram troca de experiências e de saberes, enfatizando a importância de uma postura de parceria.

Deste modo, a construção de uma planificação adequada e com estratégias consideradas apropriadas, foi sempre uma preocupação da díade para o processo de aprendizagem, procedendo-se a reflexão e avaliação das estratégias idealizadas. Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que planear não significa acarretar e obedecer precisamente ao conjunto de propostas previstas, mas sim, “estar preparado para acolher [novas sugestões e sobretudo] sugestões das crianças” (p.15) evidenciando os conhecimentos e competências de que estas são detentoras.

A construção das planificações, proporcionou a concretização de atividades distintas, onde se sentiu que estas na sua maioria foram significativas para as crianças e por sua vez promoveram novas aprendizagens.

A mestranda salienta assim a importância de uma organização adequada do “ambiente educativo e eficaz para a interação pedagógica intencional” (Cf. Anexo D – Modelo da Grelha de avaliação dos processos de desenvolvimento da prática educativa supervisionada, 2016, p.3). Neste intuito, sempre existiu uma preocupação em ter organizado todo o espaço e os materiais de forma adequada, que fossem suficientes, diversificados e de acesso fácil. Foi importante as crianças terem tido a oportunidade de se desafiarem, de explorarem, de brincarem, de acertarem e de errarem, cabendo assim ao educador o papel de criar os momentos para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. A mestranda durante a PES procurou desenvolver uma ação contínua das aprendizagens e do desenvolvimento tendo em conta que as “crianças precisam de [um] espaço em que aprendam com as suas próprias ações, (...) em que se possam movimentar, (...) construir, escolher, criar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos” (Hohmann, Banet, Weikart, 1995, p. 51).

Por isso, o(a) educador(a) deve proporcionar situações de aprendizagem que sejam desafiadoras, de modo a ‘prender’ e a estimular cada criança. Deste modo, a mestranda pretende que a criança seja sempre o epicentro da sua ação profissional criando, um ambiente acolhedor, criativo, flexível e que contribua para a exploração e descoberta do ‘mundo’.

Para isso, é fundamental o empenhamento total do adulto, competindo-lhe colocar em prática as três componentes da ação: a sensibilidade, a estimulação e a autonomia. O papel do(a) educador(a) deverá persistir com a maior sinceridade e autenticidade possível, para criar ‘laços’ de afeto, confiança, segurança e empatia com as crianças. A interação adulto-criança é por isso crucial podendo afirmar que desde o início a interação sempre esteve presente e nas mais variadas situações, proporcionando-se o encorajamento, a oportunidade de escolha, a participação, a experimentação e a criação de autonomia e responsabilidade.

No que diz respeito aos momentos de reflexão estes ocorreram em diferentes circunstâncias e de forma sistemática, principalmente durante o processo de observação, a realização das planificações, das atividades, na identificação das dificuldades. Neste sentido, a elaboração das narrativas reflexivas durante a PES foi outro aspeto considerado imperioso e que teve no percurso da mestranda grande importância para o seu crescimento e compreensão mais aprofundada das situações emergentes (Cf. Anexo B).

Ao nível da avaliação, a mestranda sentiu que também ocorreu mais desenvoltura tendo a possibilidade de recorrer a instrumentos de apoio para avaliar a ação, nomeadamente a Grelha de Avaliação dos Processos de Desenvolvimento da Prática Educativa Supervisionada e o DQP para avaliar o nível de envolvimento das crianças. tornando-a cada vez mais rica e sustentada. Desta forma, foram necessárias e recorrentes as leituras realizadas durante o período de estágio, pois mostrava-se ser fundamental compreender, através dos referenciais teóricos, as diferentes visões existentes que estes tinham em relação às questões-problema que iam surgindo, o que possibilitava criar uma maior articulação e agilidade durante a ação.

Este percurso formativo, permitiu à mestranda experienciar novos modos de trabalho pedagógicos, nos quais os processos de investigação estiveram presentes e articulados com as práticas educativas.

Em suma, é através das distintas experiências que se consegue ter uma percepção do que se tem de vir a fazer e a construir para enriquecer as ‘nossas’ crianças. Na prática de estágio tornou-se claro, que o educador deve ter uma atitude experiencial no sentido de ‘olhar’ para a sua ação com os ‘olhos’ das crianças.

## REFLEXÃO FINAL

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”

(Augusto Cury, 2005)

Terminada esta caminhada tem início uma nova etapa e é chegado o momento de fazer um balanço sobre o percurso de formação da mestranda na PES, o que se observou, sentiu e viveu, sendo que foram múltiplas as experiências e as aprendizagens adquiridas.

Este percurso formativo foi percorrido através de um envolvimento muito intenso em situações reais, onde se viveram momentos de grande desafio e descoberta, marcados pelas diversas experiências construtivas nas práticas pedagógicas realizadas nos dois contextos de estágio, PES I em Creche e PES II em Educação Pré-Escolar. Esta experiência de preparação para a vida profissional futura proporcionou um crescimento e desenvolvimento de novas aprendizagens resultantes de um ano e meio de formação no Mestrado em Educação Pré-Escolar e de todos os dias que a mestranda caminhava para os locais de estágio.

Assim, aquando do seu início em contexto de Creche, surgiram alguns receios, pois seria a primeira vez que a mestranda estaria a estagiar com crianças da primeira infância. Deste modo, esse momento tornou-se repleto de curiosidade por descobrir como seria estar num ‘mundo’ que até então era desconhecido na prática. Todavia, este contexto revelou-se uma surpresa, não só por todas as vivências proporcionadas e que resultaram numa imensa satisfação e aprendizagem, mas pelo carinho demonstrado por parte do grupo de crianças, permitindo desfrutar de muitos e bons momentos.

Desde o primeiro instante que a mestranda iniciou a sua ação, sentiu necessidade de ajustar estratégias que trouxessem diferenciação pedagógica e continuassem a desafiar o grupo, pois apesar de ser uma sala dos 2 anos, as crianças demonstravam um elevado nível de desenvolvimento global e eram bastante curiosas, o que suscitou vários momentos de diálogo.

Ao nível do contexto de Educação Pré-Escolar, a mestranda salienta que os receios permaneceram quanto ao facto de o grupo ser heterogéneo, na medida em que, era essencial conseguir realizar a ação respondendo aos diferentes níveis de desenvolvimento e tendo em conta todas as necessidades e interesses das crianças evidenciados. Esta situação ao longo do estágio foi superada, uma vez que a mestranda verificou que esta heterogeneidade permitiu trazer novas experiências com imensos benefícios e desafios, quer para o grupo, quer para a própria formanda. As crianças eram muito curiosas, participativas e gostavam de partilhar várias vivências nos diferentes momentos do dia. Porém, haviam algumas crianças que revelavam mais dificuldade em interagir com o grupo e com o adulto. Deste modo, a prática da mestranda incidiu em responder a necessidades individuais observadas, bem como aos interesses das crianças, através da interação permanente com as mesmas, integrando-se nas suas recreações, estimulando a curiosidade e a participação de todas e permitindo que estas partilhassem os seus saberes e opiniões.

Outro grande desafio, foi o facto de existir uma criança com NEE na sala, pois inicialmente a mestranda sentiu receio de não estar preparada para conseguir lidar com as particularidades da criança, uma vez que não detinha grandes conhecimentos sobre NEE que ajudassem a compreender as suas necessidades e interesses no momento. Foi neste sentido, que a mestranda procurou conhecer e estar sempre em interação com a criança. A partilha de informação com o(a) educador(a) cooperante revelou-se um pilar muito importante para que a mestranda aprendesse mais sobre esta especialidade. Além disso, a mestranda sentiu necessidade de exercer pesquisa autónoma sobre as NEE, para conseguir entender melhor em que consistiam e assim poder integrar e adaptar a ação à criança.

Neste intuito, ao longo da prática pedagógica procurou-se sempre integrá-la nas propostas de ação realizadas, ainda que devido à ausência de comunicação verbal tenha existido alguma dificuldade em compreender por vezes os seus desejos. Durante a permanência da criança na sala, a mestranda foi conseguindo perceber as intenções da criança através da observação da sua expressão, gestos e manifestação de afeto que esta ia demonstrando.

Considera-se que os constrangimentos sentidos e mencionados foram sendo ultrapassados através de momentos reflexivos e avaliativos. O poder refletir sobre as práticas permitiu o crescimento, identidade profissional e o

amadurecimento pessoal da mestranda, prevendo a elaboração de novos planos para prevenir dificuldades.

A mestranda dispôs assim de capacidades e estratégias que possibilitaram diversificar as ações educativas e pensar em alternativas possíveis aquando de alguma dificuldade ou imprevisto durante a ação. Desse modo, foi essencial compreender que todo o processo de intervenção está sujeito a mudanças e que, por isso, deve ser flexível, adaptado às realidades e à individualidade das crianças, onde todas as dificuldades sentidas foram uma mais valia para melhorar e desafiar a ação da mestranda.

Este alargamento da visão pedagógica à realidade contextual, ocorre de uma intensa observação, interação com o meio e através dos momentos de partilha com todos os atores, permitindo compreender os propósitos e as finalidades da ação.

Neste intuito, a mestranda sempre procurou acompanhar o ritmo das crianças com quem estava a estagiar, respeitando a individualidade de cada uma, considerando que este é um dos princípios basilares para qualquer Educador(a) de Infância, conseguindo e contribuindo para que as crianças cresçam mais felizes e a respeitar o outro.

Com efeito, o facto de os contextos e as crianças com as quais a mestranda desenvolveu a PES assumirem características bastante diferentes fez com que cada dia fosse diferente um do outro, tendo sido por isso motivador estar nos locais de estágio. Durante esse tempo, a mestranda sentiu necessidade constante de mobilizar um quadro teórico e legal referenciado nas UC's e inerente aos acontecimentos diversos da ação. Os conhecimentos teóricos, permitiram sustentar a prática e também procurar promover uma qualidade dos processos educativos na Educação de Infância.

Neste sentido, é de destacar o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes neste percurso, nomeadamente, a supervisora institucional, o par-pedagógico e as educadoras cooperantes que foram cruciais para avaliar as situações vividas, permitindo perceber lacunas, reorganizar/melhorar toda a intervenção e conduta profissional e assim evoluir no decorrer de novas situações/ações desenvolvidas. Estes momentos de diálogo e partilha comportaram troca de ideias e experiência educativa.

Neste entendimento, a prática tornou-se mais significativa com as reflexões desenvolvidas e o trabalho colaborativo, permitindo reconhecer

potencialidades, fragilidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional autônomo.

A nível profissional e pessoal persistiram, sem dúvida, muitas oportunidades de aquisição de conhecimentos responsáveis pela construção do processo evolutivo da mestranda e das competências profissionais para a profissão futura. Assim, a PES, nos dois contextos de estágio, proporcionou grandes momentos de partilha, utilização de recursos didáticos diversificados, coconstrução de saberes e incentivo por querer saber mais e melhor. Este sentimento, que se verificou, na mestranda e nas crianças, revelou empenhamento e envolvimento de ambas, no espaço educativo, caracterizando-se este envolvimento “(...) pela motivação, atração e entrega aos estímulos e pela intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia” (Bertram e Pascal, 2009, citado por Folque, 2012, p. 5).

Pretendeu-se apoiar constantemente as crianças, num ambiente de confiança e segurança e ajudá-las a conquistar momentos de autorregulação, dando assim continuidade ao trabalho das educadoras cooperantes nos diferentes momentos do dia.

Esta experiência permitiu consolidar também a ideia de que se deve ‘olhar’ para a criança como principal agente da ação, como criadora e comunicadora do futuro, saber o que ela pensa sobre si e o ‘mundo’, contribuindo para eternizar a novidade do que é esse mundo.

Em síntese, esta etapa proporcionou momentos cruciais e significativos de desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos. Por sua vez foi ainda uma fase promotora de novas aprendizagens como por exemplo compreender melhor a área educativa respeitante a toda a infância.

Como futura profissional de educação a mestranda vê esta etapa como uma ‘ponte’ que permitirá o atravessamento para novos desafios e infindáveis aprendizagens, onde o processo formativo contínuo, a nível pessoal e profissional estará presente ao longo da vida, pois dadas as constantes mudanças sociais e políticas é crucial atualizar a construção do saber para se conseguir responder às necessidades das crianças e dos contextos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em Creche: Princípio e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em creche: Participação e Diversidade* (pp. 30, 50-54). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. M. Lino, S. Cruz, F. F. Andrade, & A. Azevedo, *A Escola Vista pelas Crianças* (Coleção Infância ed., Vol. 12). Porto: Porto Editora.
- Bertam, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvimento de Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª edição). Coimbra: Almedina.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. (4ª edição) Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I., Formosinho, J., Machado, J., Formosinho, J. O., Niza, S., & Sarmiento, T. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. (Vol. 32). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2012). *Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) - um referencial com potencialidades múltiplas*. Cadernos de Educação de Infância da Universidade de Évora, Vol. 95, p. 5.
- Formosinho, J. (1997). *O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar*. In Inovação. Vol.10, n. 01. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gambôa, R. (2011). II Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H., *O*

- Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (Coleção Infância, Vol. 17). Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos – O atendimento em Creche*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um Percorso Cooperativo na Construção da Profissão Docente e no Desenvolvimento da Pedagogia Escolar*. (Vol. 9). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: do passado ao presente, desafios para o futuro. In Azevedo, A. M., Freitas J., Ribeiro, L., Godinho, M. F., Tavares, M. L., Rosa, M. M., Costa, M. M., & Alberto, S. (Eds.). *C:E:I, Cadernos de Educação de Infância*, 108/109, 4-8.
- Lopes da 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).
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. In Madeira E., Silva, E., Marques, L., Tavares, L., & Costa, M. (Eds.). *C:E:I, Cadernos de Educação de Infância*, 107, 4-5.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação -DGIDC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância, (vol. 13). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2012). Sérgio Niza. *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nono, M. A. (n/d). *Conhecendo High Scope e Reggio Emilia – Educação Infantil: -abordagens Curriculares*. Brasil: UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Departamento de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). I A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. Freire de Andrade, & J. Formosinho, (2011). *O Espaço*

- e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (Vol. 16). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora. (pp. 121-143).
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, C. P., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (Coleção Infância ed., Vol. 1. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. Lisboa: DGIDC.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4<sup>a</sup> edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M., Katz L., Ruivo, J., & Vasconcelos, T. (1998). Projetos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2005). Das casas de asilo ao projecto de cidadania Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal. *Cadernos do CRIAP*. Porto: Edições Asa.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância – Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. (4<sup>a</sup> edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

## WEBGRAFIA

- Coutinho, C. et al. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, XIII-2. Retirado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF) em 3 de março de 2017.
- Cury, A. (2005). *Pensador: Pais brilhantes, professores fascinantes*. Retirado de <https://www.pensador.com/frase/NTgxOTA0/> em 5 maio 2017.
- Freire, P. (2005). *Pensador*. Retirado de <https://www.pensador.com/frase/MTMxMzkyNQ/> em 5 maio 2017.
- Machado, M. (2008). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 3ª Edição. São Paulo: Cortez. Retirado de [https://www.researchgate.net/publication/299512788\\_o\\_desenvolvimento\\_profissional\\_das\\_educadoras\\_de\\_infancia\\_entre\\_os\\_saberes\\_e\\_os\\_afectos\\_entre\\_a\\_sala\\_e\\_o\\_mundo](https://www.researchgate.net/publication/299512788_o_desenvolvimento_profissional_das_educadoras_de_infancia_entre_os_saberes_e_os_afectos_entre_a_sala_e_o_mundo) Encontros e desencontros em Educacao Infantil Maria Lucia de A Machado organizadora Sao Paulo em 5 maio 2017.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (2004) *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. In Análise Psicológica, XXII (pp. 70-83). Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf> em 19 de abril de 2017.
- Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. Mesa Redonda. As questões do atendimento e educação na 1ª infância: investigação e práticas. Retirado de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2170/1/5-mesa1.pdf> em 10 março 2016.
- Sarmiento, M. (n.d.). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Retirado de <http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/as+culturas+da+infancia+na+encruzilhada+da+segunda+modernidade..pdf> em 21 janeiro 2017.
- Shinyashiki, R. (2005). *Pensador*. Retirado de [https://www.pensador.com/autor/roberto\\_shinyashiki/](https://www.pensador.com/autor/roberto_shinyashiki/) em 5 maio 2017.
- UNICEF. (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado de [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianc\\_a2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianc_a2004.pdf) em 21 abril 2017.

Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação: A Educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação Retirado de [http://santarem.udipss.org/pt/documentos/novidades/recomendacao\\_o\\_3.pdf](http://santarem.udipss.org/pt/documentos/novidades/recomendacao_o_3.pdf) em 21 abril 2017.

## **DOCUMENTOS REGULADORES E LEGISLATIVOS**

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República, n.º 34/1997 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República, n.º 166/2005 – Série I – A. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 786/78, de 30 de dezembro. Diário da República n.º 299/1978, 14º Suplemento, Série I. Ministérios da Educação e Investigação Científica e dos Assuntos Sociais.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República, n.º 167 – 1.ª Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (2015). Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC). Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Projeto Educativo da IPSS (2013-2016).

Projeto Curricular de Sala (2015-2016).

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2013-2017).

Projeto Plurianual do Agrupamento (2014-2017).

Regulamento Interno (2013-2017).

Projeto de Sala do Pré-Escolar A (2016-2017).



**NM**