

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Ana Isabel Seabra Cunha Barros

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Março

20**18**

Ana Isabel Seabra Cunha Barros

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Orientação

Prof.^a Doutora Sara Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

AGRADECIMENTOS

Obrigada pais por me educarem como fizeram. Por me apoiarem a ser a mulher que me tornei. Pelos vossos sacrifícios e dúvidas, obrigada. Sem todas as coisas boas e más não estaria aqui, assim. Obrigada mãe, Educadora, pelos teus “desaparece”, pelos teus mimos de chocolate e por não me pões fora de casa. Obrigada pai, pelos fins-de-semana de manhã em que nunca me levanto à hora marcada, com coscuvilhices e cócegas pelo meio. Por me lembrares que sou sempre a tua “*respiço*” que já pensa que manda. Obrigada Mariana por seres uma irmã muito chata, que me sabe tirar do sério como ninguém, porque só as pessoas muito importantes é que o conseguem fazer.

Obrigada Bruno Silva por seres quem és e me amares como sou. Por não me deixares conseguir esconder lágrimas, nervos ou sorrisos e me abraçares independentemente do que for. Obrigada por me provocares a ser melhor. Contigo, consigo tudo (menos escrever coisas muito bonitas, por isso é que ficas sempre tu com essa função). Ah, pensavas que me ia esquecer, mas não: Obrigada por te iniciares às artes plásticas e pelo cartão!

Obrigada avós por me mostrarem a vossa força. Em pessoa ou no coração, devo-vos um sincero obrigada aos quatro.

Obrigada Helena Santos por partilhares este caminho comigo, por me fazeres crescer contigo. Em ti encontrei uma amiga, uma parceira, uma equipa. Juntas nos falhanços, nas vitórias, nos sorrisos e nas lágrimas. Pelas viagens de metro em que nunca me deixavas trabalhar, pelos ensaios via *webcam* e pelas chamadas que até esgotaram o plafond do telemóvel, obrigada.

Obrigada Educadora Cátia por ir para a ilha e por nos pôr à prova. Por nos apoiar e mostrar o que é ser educadora com toda a sensibilidade. Por me inspirar a estar e ser com todo o coração, a si devo-lhe muito. Obrigada também à sua parceira no crime, Educadora Manuela, pelo seu sapato voador e pelos seus truques de magia que faziam desaparecer latas de pêssego.

Obrigada Educadora Vânia por todas as conversas, dicas e estratégias. Por nos receber de braços abertos e por nos mostrar o seu prazer tão inspirador na profissão e a responsabilidade que é ser educadora. Espero um dia ser o que foi para nós.

Obrigada professora Sara Araújo pela orientação ao longo de todo o meu percurso formativo na ESE. Por me fazer questionar constantemente sobre o que envolve ser educador e por me contagiar com a sua paixão pela infância.

Obrigada Ribeiro e Rita pelos momentos muito divertidos que passámos, pelos desabafos e pelo companheirismo. O que seria a festa sem um duende soneca e um vaidoso!?

Por último mas não menos importante, obrigada meninos. Por me receberem de braços abertos e com algumas questões inquietantes, por me apaixonarem todos os dias, por me ensinarem o que é ser educadora, por me fazerem crescer! A vós, 16 “mafarricos” e 27 “*charmanaus*”, um muito obrigada!

RESUMO

Este Relatório de Estágio espelha o processo de desenvolvimento profissional da mestranda em dois contextos de educação de infância, nomeadamente numa sala de creche com crianças de dois e três anos de idade e numa sala de educação pré-escolar, com crianças entre os quatro e os cinco anos. Os processos formativos desenvolvidos permitiram uma apropriação de saberes essenciais ao desenvolvimento da profissionalidade do educador de infância, suportados por uma postura crítica e reflexiva da prática desenvolvida pela mestranda. Para além da abordagem mais geral da educação de infância em Portugal e de algumas componentes específicas da profissionalidade do educador, como a intencionalidade educativa e a gestão integrada do currículo, a mestranda optou por se centrar em alguns temas que se revelaram importantes na sua prática. Considerando o carácter situado da formação em contexto, face às particularidades dos grupos de crianças e dos ambientes educativos em questão, também são focados assuntos como a literacia emergente, a literacia científica e o trabalho de projeto neste relatório de estágio. A abordagem destes tópicos teve sempre em consideração a sua contribuição para a promoção do bem-estar, do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças e, também, para a aprendizagem profissional da formanda, como é explícito na descrição e análise das ações pedagógicas desenvolvidas no capítulo 3. Por fim, na reflexão final, o leitor pode encontrar uma síntese de todo o processo formativo da mestranda, elencando possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Educação de Infância, Literacias, Trabalho de projeto, Formação em contexto.

ABSTRACT

This Internship Report reflects the professional development process of the student in two childhood education contexts. These contexts were a child daycare and a preschool, more specifically and respectively with children between two and three years old and between four and five years old. The developed formative processes allowed the appropriation of essential knowledge to the professionalism of the childhood educator. These processes were supported by a reflexive and critical posture of the practice unrolled by the master's student. In addition to a more general approach of the early childhood education in Portugal and some specific components of the educator's professionalism, such as educational intentionality and integrated curriculum management, the student chose to focus on some subjects that proved to be important in her practice. Considering the specific nature of the 'in work-context' training, given the particularities of the children groups and the environments in question, subjects such as emerging literacy, scientific literacy and the project work are also focused in this Internship Report. Addressing these topics had always in account their contribution to children's well-being, development and learning and their contribution to the professional learning, as will become explicit in chapter 3 with the description and analysis of the developed pedagogical actions. Finally, in the final reflection, the reader can find a summary of the entire training process of the master's degree student and also a list of future possibilities for personal and professional learning and development.

Key words: Childhood education, Literacies, Project work, Training in work-context.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal	3
1.1. Educação de infância em Portugal	3
1.2. Intencionalidade educativa	6
1.3. Construção integrada do currículo	9
1.4. Literacia emergente	12
1.4.1. Espaço e materiais como provocadores e facilitadores da literacia emergente	15
1.5. Literacia científica	18
1.6. A metodologia de trabalho de projeto	20
2. Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação	27
2.1. Contexto de Creche	27
2.1.1. Caracterização da instituição	27
2.1.2. Caracterização do grupo	29
2.1.3. Caracterização da sala de atividades	30
2.2. Contexto de Educação pré-escolar	31
2.2.1. Caracterização da instituição	31
2.2.2. Caracterização do grupo	33
2.2.3. Caracterização da sala de atividades	34
2.3. Metodologia de investigação	36
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	39
3.1. Intervenção na área dos livros	40
3.2. Projeto “As folhas”	49
3.3. Atividades experimentais	59
4. Reflexão final	67
Bibliografia	75
Referências legislativas	84

Referências sitográficas	85
Referências não publicadas	85

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – registros fotográficos	
Apêndice B – registros digitais	
Apêndice C – Materiais construídos pela díade	
Apêndice D – Planificações	
D1 – Contexto de creche	
D2 – Contexto de educação pré-escolar	
Apêndice E – Narrativas reflexivas individuais com feedback	
E1 – Contexto de creche	
E2 – Contexto de educação pré-escolar	
Apêndice F – Documentação pedagógica	
Apêndice G – Grelha de avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na prática educativa supervisionada	
G1 – Contexto de creche	
G2 – Contexto de educação pré-escolar	

LISTA DE ABREVIações

PES – Prática Educativa Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio consubstancia o processo formativo da mestranda desenvolvido ao longo de todo o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014, a este segundo ciclo de estudos diz respeito o complemento e aprofundamento da formação que culmina com a concretização e apresentação do documento já referido sobre a prática supervisionada. A construção deste relatório teve como objetivo sustentar a prática em contexto, sendo um instrumento fundamental na mobilização de referentes teóricos para as ações desenvolvidas, assim como a reflexão de carácter emancipatório.

Uma vez que a formação em contexto deve ser realizada nos diferentes níveis de educação para os quais o ciclo de estudos prepara (Decreto-Lei n.º 79/2014), a mestranda realizou a Prática Educativa Supervisionada (PES) I em contexto de creche e a PES II em contexto de educação pré-escolar. Esta opção da instituição formadora promove a construção do saber docente para o desenvolvimento de funções em contextos de Educação de Infância, especificando componentes do desempenho profissional na primeira valência apresentada (Supervisão na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2017/2018a) e, também na segunda (Supervisão na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2017/2018b). Desta forma, é possível destacar que esta escolha reflete a perspetiva adotada pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 que aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e considera que a formação dos mesmos não exclui a habilitação para o desempenho de funções com crianças até aos três anos de idade. Assim sendo, e valorizando a importância de uma formação em contexto específica e de qualidade (Zabalza 1998b), a mestranda fez um total de 360 horas de estágio, 140 horas na valência de creche e 220 horas na de educação pré-escolar sob a orientação das educadoras cooperantes das respetivas salas. A esta carga horária acrescem as horas de trabalho autónomo, de seminários e de orientação tutorial, que perfazem um total de 265 horas na PES I e 401 horas na PES II (Supervisão na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2017/2018a; 2017/2018b). A orientação e supervisão institucionais foram

realizadas pela professora Doutora Sofia Andrade no contexto de creche e pela professora Doutora Sara Araújo no contexto de educação pré-escolar.

Quanto à organização do documento, este Relatório reparte-se por quatro capítulos que se articulam e complementam entre si na elucidação do percurso formativo da mestranda. O primeiro, Enquadramento teórico e legal, abarca as principais fontes às quais a mestranda recorreu para desenvolver a sua prática ao longo da PES I e II. Estas fontes combinam pesquisas realizadas na sequência do curso em questão com pesquisas autónomas sobre assuntos emergentes. Uma vez que os tópicos orientadores surgiram das indagações sobre a prática, a mestranda optou por organizar este capítulo consoante as áreas temáticas relativas à educação de infância de maior relevância para a compreensão do seu percurso situado nos contextos em que esteve inserida. Como tal, este capítulo encontra-se subdividido nos seguintes subcapítulos: Educação de infância em Portugal, Intencionalidade educativa, Construção integrada do currículo, Literacia emergente, Literacia científica e Metodologia de trabalho de projeto.

O segundo capítulo envolve a Caracterização dos contextos de estágio a nível da instituição educativa, do grupo de crianças e da sala de atividades, e, por fim, a indicação da Metodologia de investigação elegida, onde são destacadas as estratégias utilizadas para a construção de saberes profissionais.

No que diz respeito ao terceiro capítulo, denominado de Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, é possível identificar o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda através da exposição das suas práticas, acompanhada por reflexões retro e prospetivas. Sendo que este capítulo tem como objetivo compreender o processo de formação profissional desenvolvido, a formanda optou por dividir o mesmo em três ações pedagógicas, nomeadamente a Intervenção na área dos livros em contexto de creche, o envolvimento no Projeto “As folhas” e, ainda, a dinamização e o acompanhamento de Atividades experimentais.

O último capítulo deste Relatório de Estágio consiste numa Reflexão final sobre todo o processo de formação desenvolvido pela mestranda. Neste capítulo são abordadas as suas grandes áreas de evolução profissional e os constrangimentos ou limitações sentidas ao longo do percurso. São ainda destacadas possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento a nível pessoal e profissional, perspetivando a formação inicial como uma fase que não encerra a formação em contexto.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Em Portugal, existem vários contextos educativos que asseguram os cuidados e a educação de crianças antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, ou seja, antes de ingressarem no ensino básico. Entre estes contextos é possível verificar uma separação entre a creche e a educação pré-escolar porém, os mesmos partilham de fundamentos comuns e princípios orientadores que objetivam unificar a pedagogia da infância (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Esta unificação pode ser observada no enquadramento geral das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), uma vez que apresenta princípios orientadores para toda a educação de infância (*ibidem*) e, ainda, no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, que também perspetiva funções profissionais para esta classe docente no âmbito da educação de crianças com idade inferior a três anos (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Tendo em conta os contextos educacionais em que este relatório se inscreve, atentemos o nosso olhar na educação de infância cuja missão educativa, segundo Zabalza (1998a), é “(...) ampliar o espectro de experiências com que as crianças têm acesso à escola e a buscar uma racionalização, uma reconstrução em outros códigos, do que constitui a sua experiência quotidiana” (p. 25). Esta missão recai sobretudo no educador de infância que, como ator consciente da sua profissionalidade, deve atuar como um exemplo ao assumir plenamente a dimensão multifacetada das suas funções, quer a nível cívico como formativo (Decreto-Lei n.º 240/2001). De acordo com o seu perfil específico de desempenho (Decreto-Lei n.º 241/2001), o educador deve organizar o ambiente educativo e desenvolver o respetivo currículo de forma integrada, tendo atenção às particularidades das crianças pequenas. Segundo Oliveira-Formosinho (2001; 2008), estas particularidades centram-se no seu desenvolvimento holístico, atribuído à sua natureza global e indivisível, na sua vulnerabilidade e dependência da família, visível pela dependência do adulto nos cuidados físicos,

psicológicos e ambientais. Porém, atender a esta vulnerabilidade não invalida o respeito pela competência da criança que, desde a mais pequena idade é demonstrada pelas atividades desenvolvidas pela mesma. Assim, o adulto que respeita a competência da criança deve criar oportunidades para que as crianças realizem as suas próprias escolhas e experimentações, encorajando as suas ideias e a resolução autónoma de conflitos (Oliveira-Formosinho, 2001).

Tendo em conta que o “(...) desenvolvimento e a riqueza das diversas capacidades dos sujeitos é muito condicionado pela influência exercida pelo seu ambiente cultural e pelos meios e oportunidades que estiveram disponíveis para praticá-las e fortalecê-las” (Zabalza, 1998a, p. 22), torna-se relevante o papel da instituição educativa no estabelecimento de uma relação próxima e de colaboração com a família da criança (Decreto-Lei n.º 5/97; Decreto-Lei n.º 46/86), complementando as experiências que as crianças vivenciam no seu meio de origem e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação (Oliveira-Formosinho, 2009a).

A educação pré-escolar é um dos níveis educativos do sistema português público sob a tutela do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 46/86), sendo considerada como a etapa inicial da educação básica que acompanhará o indivíduo pela sua vida em diante e que deverá contribuir para o seu desenvolvimento como cidadão completo e equilibrado (Decreto-Lei n.º 5/97). É, portanto, destinada a crianças com idades compreendidas entre três e cinco anos e, segundo os Decretos-Lei n.º 85/2009 e n.º 65/2015, é universal para todas as crianças que completaram os quatro anos, o que significa que o Estado tem a obrigação de assegurar uma rede de instituições pré-escolares gratuita para a frequência de todas as crianças a partir desta idade.

Uma das problemáticas no contexto pré-escolar prende-se com o facto de, apesar da legislação assumir orientações que “(...) não deve[m] uniformizar ou estatizar, mas tornar-se caminho e afirmação de dinâmicas e possibilidades múltiplas (...)” (Vasconcelos, 2000, p. 108), existir uma transferência tácita da profissão através do ofício de aluno que, muitas vezes foi vivido em paradigmas educacionais transmissivos e uniformistas. Isto é, ao vivenciar, como discente, uma pedagogia educativa maioritariamente transmissiva, formamos uma base do saber docente e da cultura educativa tendencialmente influenciada por esta doutrina (Mesquita, Formosinho & Machado, 2015), devendo esta ser

desconstruída de forma a abrir caminho para visões mais condicentes com os paradigmas construtivistas.

A divisão do sistema educativo (Decreto-Lei n.º 46/86) é alvo de grande discussão já que não prevê respostas para as crianças com menos de três anos (Tadeu, 2014; Vasconcelos, 2011a), fazendo tombar a balança da dicotomia competência/dependência das crianças na primeira infância, já enunciada por Pikler (s.a., citada por Fochi, Cavalheiro & Drechsler, 2016), para o lado da dependência do adulto, negligenciando o outro lado da balança. Esta diferenciação cria incertezas, quanto à valorização da componente educativa nestes serviços dos zero aos três anos (Cardona, 2008; Vasconcelos 2011a) nos quais o adulto “(...) parece assumir-se mais como um adulto-cuidador, que acarinha e cuida, que um adulto-educador que tem consciência que, ao mesmo tempo que acarinha e cuida, estimula e incita a curiosidade” (Carvalho & Portugal, 2016, p. 99).

No entanto, algumas políticas começam a valorizar a componente educativa da valência de creche que se constitui como “(...) um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade” (Portaria n.º 262/2011, p. 4338) composto por serviços de pessoas individuais ou coletivas, com ou sem fins lucrativos (Vasconcelos, 2011a). Mesmo encontrando-se sob a tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, existe legislação que enquadra os serviços destinados a esta faixa etária na competência de profissionais de educação, valorizando a sua componente educativa (Decreto-Lei n.º 241/2001; Lopes da Silva et al., 2016). Esta oferta envolve, segundo a Portaria n.º 262/2011, o cuidado e atendimento individualizado, o desenvolvimento de atividades didáticas, lúdicas e de motricidade, assim como a assistência informada às famílias sobre os serviços e o desenvolvimento das crianças.

É importante salientar como mensagem final o facto de, na educação de infância ser indispensável o respeito pela criança como sujeito pleno (Zabalza, 1998a), contribuindo, assim, para o “(...) redimensionamento da imagem de criança nos primeiros anos de vida (...) [na] apologia dos seus direitos e da sua competência” (Araújo, 2014, p. 101) e, conseqüentemente, na valorização social da profissão de educador de infância.

1.2. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

A prática educativa, integrante das ciências humanas e sociais, não pode ser desconectada do tempo, espaço e pessoas que a vivem (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016). Portanto, como ator chave no processo educativo, o educador deve refletir sobre a sua intencionalidade educativa de forma a atribuir sentido à sua ação, o que implica considerar e problematizar as concepções e valores que mobiliza para a sua prática (Lopes da Silva et al., 2016). Esta reflexão pode ser perspectivada sob as dimensões do perfil docente destacadas por João Formosinho (2009), sendo elas a dimensão intelectual – principalmente em perspectivas críticas e emancipatórias –, a dimensão técnica – relacionada com o desempenho curricular e didático –, a dimensão moral – referente ao compromisso cívico, sociomoral, ético e deontológico – e a dimensão relacional – relativa às competências interpessoais que contribuem para um bom clima humano, competências que, como podem ser aprendidas, devem figurar no processo de formação.

Tendo em conta a natureza complexa da docência, em seguida serão apresentados alguns processos-chave que demonstram a intencionalidade educativa do educador. Apresentados sincronicamente por vários autores, estes processos são constituídos pela observação, planificação, ação e reflexão (Alarcão, 1996a; Araújo, 2014; Azevedo, 2009; Hohmann, 1991; Katz & Chard, 1997; Lopes da Silva et al., 2016; Mooney, 2000; Zabalza, 1998a; 2000).

O primeiro é assumido por Araújo (2014) como “(...) tarefa central na ação profissional do educador, base de apoio à criança e de planificação do quotidiano” (p. 105), devendo, portanto, centrar-se na criança por forma a adquirir informações relevantes sobre a mesma assim como sobre os efeitos que as ações dos adultos têm sobre elas (Hohmann, 1991). Segundo Araújo (2014) e Formosinho e Machado (2009), é necessário atentar ao processo de observação com devida sensibilidade à pluralidade e diversidade comunicacional das crianças observadas, acautelando as múltiplas formas de ser e estar das mesmas. Tal incorpora uma atenção redobrada, já que, regularmente, e especialmente em contexto de creche, as crianças expressam-se por uma multiplicidade de modalidades que podem, muito facilmente, passar despercebidas (Clark & Moss, 2011).

A observação é, na perspectiva de Montessori (s.a., citada por Katz & Chard, 1997), um meio para “conhecer a «mente absorvente» e em crescimento das crianças” (p. 96), devendo ser multifacetada (Mooney, 2000). No entanto, esta prática apenas é verdadeiramente útil quando os dados recolhidos são organizados, interpretados e refletidos de forma conjunta e integradora, ou seja, são registados e documentados (Lopes da Silva et al., 2016). A prática de avaliação perfaz um quadro amplo e contextualizado do observado que contribui para a sustentação da planificação da ação que, após ser implementada, impulsiona uma nova avaliação, num ciclo interativo e interdependente (*ibidem*).

Sabendo que a apropriação consciente de quadros de referência pedagógicos proporciona a sustentação das práticas e escolhas dos profissionais (Araújo, 2014), há perspectivas pedagógicas que propõem a adoção de instrumentos de observação, como é o caso do modelo *HighScope*. Esta gramática pedagógica desenvolveu um instrumento de observação e avaliação da qualidade em contexto de educação de infância denominado de *Program Quality Assessment* (High/Scope Educational Research Foundation, 2000), sendo que existem duas versões do mesmo, atendendo às particularidades do contexto de creche e de pré-escolar (Oliveira-Formosinho, 2013). Este instrumento centra-se em questões diretamente ligadas com a intervenção na prática e em aspetos relacionados com a gestão do programa da instituição (*ibidem*). Atualmente, o mesmo apenas se encontra traduzido para português na sua versão de creche (Lino e Araújo, 2003).

Considerando a importância do processo observacional e da documentação pedagógica como núcleo do processo de aprendizagem, pois “(...) documentar permite narrar a experiência e significá-la e (re)significá-la” (Azevedo, 2009, p. 47), a Pedagogia-em-Participação faz uso de instrumentos de observação sistemática nas suas documentações pedagógicas. Entre estes instrumentos podemos encontrar a escala do empenhamento do adulto, uma vez que as relações e as interações que as crianças estabelecem são fundamentais para o seu processo de aprendizagem (Bertram & Pascal, 2009), e as escalas do bem-estar e do envolvimento da criança, que servem como uma ferramenta para a autoavaliação da qualidade dos centros educativos (Laevers, 2005).

O primeiro instrumento auxilia a “(...) observar a interacção educativa entre adultos e crianças, centrando-se em três aspectos da interacção (que

correspondem a três sub-escalas): sensibilidade para com as crianças; estimulação oferecida às crianças e autonomia que os adultos concedem às crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p. 50). Os dois últimos instrumentos de observação apresentados focam-se em dois indicadores da qualidade que são considerados centrais na abordagem experiencial, atentando a criança e a sua experiência do ambiente proporcionado (Laevers, 2005).

Como já foi referido, a planificação é essencial ao desenvolvimento da ação profissional, devendo ser considerada como um meio para garantir a continuidade das intenções educativas e a organização de recursos necessários ao desenvolvimento da mesma (Zabalza, 2000). Tal implica, por parte do educador, um processo de reflexão sobre as suas intenções educativas para o grupo de crianças de que é responsável (Lopes da Silva et al., 2016), avaliando “(...) os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global” (Zabalza, 1998b, p. 54).

Podemos considerar a prática reflexiva como o catalisador de uma ação profissional e pessoal de procura sistemática pela “(...) compreensão de si mesmo e do real que o circunda” (Alarcão, 1996b, p. 181), sendo que as suas dimensões retrospectivas – a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) – e prospetivas – a reflexão para a ação (Schulman, 1992, citado por Alarcão, 1996a) – ajudam a construir e a reestruturar o conhecimento emergente da prática, donde surgirá informação sustentada sobre o contexto, as suas necessidades e características, as ações a levar a cabo e a planificar.

Day (1999, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) alerta para a relevância da equipa pedagógica nos processos reflexivos e, por conseguinte, no desenvolvimento profissional dos intervenientes, uma vez que suportam a análise da prática sob um ponto de vista diferente e mais amplo do que o da pessoa que está direta e simultaneamente envolvida nessa mesma prática.

Segundo DeVries, Edmiaston, Zan e Hildebrandt (2004), os educadores têm um papel crucial na educação de infância, procurando incessantemente diversas formas de incentivar o desenvolvimento das crianças, da estimulação à experimentação e à cooperação. As mesmas autoras estabelecem uma metáfora, comparando o construtivismo a uma realização experimental, já que “Cada intervenção é um experimento. O professor observa as reações à sua intervenção e, se as crianças não responderem, (...) modifica [a sua intervenção]. (...) O

inesperado é algo que ocorre diariamente” (p. 68). Posto isto, o educador deve estar preparado para incluir propostas das crianças e imprevistos que possam potenciar o processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016), envolvendo-se diretamente na apologia da competência participativa das mesmas. Congruentemente, a planificação deve confluir esta dupla intenção, dando sentido ao planeado, num quadro coeso, e também às situações emergentes no dia-a-dia (Zabalza, 1998b; 2000). O supramencionado só é possível quando se defende uma prática na qual os processos mencionados são indissociáveis e se complementam entre si.

Por último, importa destacar a importância da construção de conhecimento prático, isto é, de conhecimento explícito no que concerne à teoria, aos princípios e à ética (Formosinho, 2013). Este conhecimento implica “(...) uma prática fundamentada, situada e contextualizada” (*ibidem*, p. 15) que permitirá, a quem o produz, desenvolver e (re)estruturar as suas conceções sobre teorias, crenças e ações. Esta procura de conhecimento centrada no contexto em que o profissional se encontra faz parte de um panorama educativo onde os objetivos centrais da melhoria das práticas educativas são, simultaneamente, o enriquecimento pessoal do docente e o benefício dos aprendentes (Oliveira-Formosinho, 2009b).

1.3. CONSTRUÇÃO INTEGRADA DO CURRÍCULO

Tendo em consideração a perspetiva holística da aprendizagem da criança (Oliveira-Formosinho, 2001), torna-se relevante perspetivar a abordagem aos diferentes âmbitos do saber ou, como designados nas OCEPE, às distintas áreas de conteúdo de forma global e integrada (Lopes da Silva et al., 2016). Na educação de infância, as linhas de ação a ser planificadas e desenvolvidas devem primeiramente, assumir-se como experiências de aprendizagem que objetivam alargar, de forma contínua, plena e equilibrada, o processo de desenvolvimento da criança (*ibidem*; Zabalza, 1998b; 2000) como aprendiz ativo e competente que é (Formosinho & Araújo, 2004; 2006; Hohmann & Weikart, 1997).

Reconhecer a criança como “(...) sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31) pressupõe entender que é através das experiências que a criança constrói o seu conhecimento, não existindo, portanto, uma oposição entre as aprendizagens referentes às diferentes áreas de conteúdo e o ato de brincar. Brincar assume um papel relevante no desenvolvimento das mais variadas competências, incluindo capacidades de resolução de problemas, desenvolvimento linguístico e comunicativo, atitudes cooperativas e de transmissão de valores e culturas, entre outras, tornando esta ação num mecanismo indispensável ao desenvolvimento (Rubin, 1980; Marcolino, Mello & Folque, 2016). Torna-se, assim, pertinente refletir sobre a construção integrada do currículo na educação de infância que, segundo o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, é da responsabilidade deste profissional (Decreto-Lei n.º 241/2001).

No que diz respeito aos modelos curriculares para a educação de infância, estes “(...) configuram um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática” (Formosinho, 2013, p. 16), propondo organizações curriculares distintas para ajudar os educadores na organização, interpretação e ação junto das crianças, assim como na observação, planificação e análise da validade desenvolvimentista das suas práticas (Hohmann & Weikart, 1997; Lopes da Silva et al., 2016).

Centremo-nos, então, no modelo curricular *HighScope*, que apresenta um enquadramento ao conteúdo do desenvolvimento infantil através de um conjunto de linhas orientadoras designadas por experiências-chave. Estas interligam-se diretamente com o conceito de aprendizagem ativa, onde o conhecimento é construído pelas crianças através do seu envolvimento em experiências específicas com o meio e com os outros (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011). Na sua proposta para crianças dos zero aos três anos de idade, as experiências-chave estão organizadas em domínios abrangentes, sendo eles o sentido de si próprio, as relações sociais, a representação criativa, o movimento e a música, a comunicação e linguagem, a exploração de objetos, a noção precoce da quantidade e do número, o espaço e o tempo (*ibidem*).

No que diz respeito à educação pré-escolar, para crianças dos três aos seis anos de idade, em Portugal não existe um currículo oficial mas existem orientações curriculares por parte do Ministério da Educação, com o objetivo de

assegurar alguma continuidade e qualidade da oferta (Despacho n.º 5220/97 - 2ª série). Estas orientações destinam-se a, como o próprio nome indicia, “(...) apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5).

Nas OCEPE, as áreas de conteúdo partilham de princípios similares às perspetivas já enunciadas. Existindo inter-relações entre as áreas de conteúdo, estas devem ser perspetivadas de forma articulada e integrada (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Existem três grandes áreas que, devido à sua especificidade, podem estar ramificadas em domínios e subdomínios, como é apresentado de seguida:

- i. Área de Formação Pessoal e Social – considerada como área transversal a toda a prática educativa, particulariza-se na construção da identidade e da autoestima, na independência e autonomia, na consciência de si como aprendiz e na convivência democrática e cidadania;
- ii. Área de Expressão e Comunicação – que respeita diferentes modalidades de expressão, significação e representação do mundo, expressas pelo:
 - a. Domínio da Educação Física (na tomada de consciência do corpo na relação com o espaço, com os materiais e com os outros);
 - b. Domínio da Educação Artística (ao englobar manifestações artísticas específicas nos subdomínios das artes visuais, do jogo dramático/teatro, da música e da dança);
 - c. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (no que concerne à comunicação oral, à consciência linguística e à emergência da escrita e da motivação para ler e escrever);
 - d. Domínio da Matemática (referente à construção de conceitos e de interesse no que concerne aos números e operações, à geometria e medida e à organização e tratamento de dados);
- iii. Área do Conhecimento do Mundo: que preza pela sensibilização científica para a compreensão do mundo (Lopes da Silva et al., 2016).

Por último, importa salientar que “(...) quanto mais novas forem as crianças, mais integrado deverá ser o currículo” (Katz e Chard, 1997, p. 12) uma vez que a infância é um período onde o desenvolvimento afetivo, intelectual, social, relacional e cultural não pode ser segmentado (Oliveira-Formosinho, 2001).

1.4. LITERACIA EMERGENTE

A linguagem influencia todo o processo de desenvolvimento, já que, segundo Zabalza (1998b), é sobre esta “(...) que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender” (p. 51). Sendo, como o mesmo autor defende, uma das peças-chave da educação infantil, importa focar o olhar sobre uma das suas dimensões que opera como motor para o desenvolvimento humano com perspectivas inclusivas devido ao seu papel determinante na vida quotidiana, na tomada de decisões informadas, no empoderamento pessoal e na participação ativa ou passiva na comunidade social local ou global – a literacia (UNESCO, 2006).

Sabendo que as crianças são aprendizes ativos que constroem o seu conhecimento através das experiências que têm diariamente (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011) e que as mesmas contactam com pessoas que utilizam a leitura e a escrita em múltiplas situações (Mata, 2008), quando inscrevemos o nosso olhar na educação de infância importa falar em literacia emergente, isto é, no conjunto de capacidades, conhecimentos e atitudes que são motores desenvolvimentais para a aprendizagem subsequente e formal da linguagem escrita (Folque, 1999; Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006; Post & Hohmann, 2011; Ramos & Silva, 2014; Viana, Sucena, Ribeiro & Cadime, 2014; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Por conseguinte, o contexto familiar e as instituições de educação de infância assumem um papel determinante já que são os contextos no seio dos quais as crianças primeiramente experienciam e contactam com o código escrito, começando a questionar, a pensar e a agir sobre o mesmo (Leal et al., 2006; Mata, 2008; National Research Council, 2008; Ramos & Silva, 2014; Rigolet, 2000).

Aliando as perspectivas de Whitehurst e Lonigan (1998) e de Mata (2008) o termo «literacia emergente» confere um carácter contínuo a este processo desenvolvimental que, respeitando a inter-relação da leitura e escrita, se funda nos primeiros anos de vida da criança e se vai transformando e renovando face à emergência de novas conceções.

Com isto em mente, os adultos devem, primeiramente, refletir sobre a sua relação com a leitura e a escrita já que “(...) nunca se pode transmitir entusiasmo e ser criativo se não sentimos, como adultos, um prazer sincero neste tipo de atividades” (Rigolet, 2000, p. 160) e, de seguida, assumir o seu papel como modelo de leitor com consciência de que as crianças tendem a imitar os comportamentos que presenciam. Finalmente, deve propiciar ambientes ricos nos quais o contacto com a escrita, a leitura e os livros seja regular e esteja associado a representações positivas e situações prazerosas, de partilha e de afetos (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; Ramos & Silva, 2014; Whitehurst e Lonigan, 1998). Importa falar de afetos pois a emoção é a plataforma sobre a qual Zabalza (1998b) defende que se constroem todos os outros desenvolvimentos, seja o psicomotor, o intelectual, o social e o cultural.

Uma vez que as crianças desenvolvem a sua literacia quando se envolvem em explorações diretas e funcionais, o livro adota uma posição central neste processo. O livro é um meio que alia “(...) o cruzamento de uma dimensão lúdica, ligada ao entretenimento, com a afetividade e a sociabilização” (Ramos & Silva, 2014, p. 153) já evidenciadas como bases desenvolvimentais. Segundo Frier, Corrêa e de Castro (2006), a leitura em voz alta pode ser muito diversificada pois é através do adulto e da sua interpretação implícita do que lê, que a criança contacta com o texto escrito por via da oralidade. Na perspectiva dos mesmos autores, ao ler, o adulto introduz inúmeros elementos de prosódia, como a utilização de interjeições, de onomatopeias e de variações entoacionais para encenar e ilustrar o texto escrito. Tal tem como objetivo “(...) estabelecer um vínculo entre o livro e o leitor novato por meio (...) [da] voz, dando uma versão oralizada do texto-fonte” (*ibidem*, p. 331).

A leitura em voz alta de histórias que tenham em conta os interesses leitores das crianças potencia o desenvolvimento de competências sobre a linguagem oral e escrita, especialmente se a leitura tiver em conta a participação da criança, convidando-a a intervir (*ibidem*). Segundo Ramos e Silva (2014), este momento posterior à leitura

pode incluir uma releitura com vista a pedir comentários ou intervenções das crianças, pretende-se que as orientações dos adultos tenham em vista o reforço da compreensão e da sistematização da compreensão, nomeadamente através da

confirmação de expectativas, da avaliação da leitura e do livro e da construção e expressão de opiniões pessoais sobre o livro e o seu conteúdo (p. 153).

Burgess, Hecht e Lonigan (2002) vão mais além e apelam para a necessidade de um «chamamento universal» para que os pais e a família leiam regularmente às suas crianças, e aumentem, assim, a sua exposição a atividades no campo da literacia. É nesta extensão que são criados projetos e atividades promotoras da interação família-instituição educativa, como é o caso da circulação de livros entre estes dois contextos e dos momentos de intercâmbio de histórias com pais, avós, entre outros (Rigolet, 2000).

No que concerne ao contexto educativo, o educador, fruto da sua profissionalidade, deve organizar o ambiente para que a escrita apareça com relevância, despertando o interesse pela descoberta dos seus códigos (Decreto-Lei n.º 240/2001; Decreto-Lei n.º 241/2001; Folque, 1999), podendo atuar como escriba da criança para facilitar a utilização deste código quando é útil para a mesma (Folque, 1999). Segundo Mata (2008), aprendizagem das funções e das convenções da escrita apenas é alcançável através de atividades contextualizadas e significativas, não se tratando de iniciar as crianças numa aprendizagem precocemente formal mas, sim,

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

Consequentemente, a aprendizagem no âmbito da literacia envolve a articulação de diversos processos cognitivos – ao nível da memória de trabalho verbal e da construção de representações sobre a utilidade da leitura –, linguísticos – pela consciência fonológica, lexical e sintática – e, ainda, metalinguísticos – através da reflexão sobre a própria linguagem (Lopes da Silva et al., 2016; Mata, 2008; Ramos & Silva, 2014; Viana, Ribeiro & Cadime, 2014). Posto isto, é dever do educador promover momentos nos quais a oralidade assume um papel central, como por exemplo situações de partilha e diálogo que, por sua vez, são essenciais para que as crianças aprendam a defender as suas ideias e a respeitar as dos outros (Lopes da Silva et al., 2016).

Como já foi anteriormente referido, o ambiente educativo, como contexto de vida, configura-se como elemento-chave para o desenvolvimento da identidade do ser humano (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), podendo o espaço físico ser (ou não) coadjuvante na promoção da literacia emergente – aspeto abordado em seguida.

1.4.1. Espaço e materiais como provocadores e facilitadores da literacia emergente

Caracterizados por Forneiro (1998) como “(...) locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (p. 232), os espaços físicos devem ser (re)pensados à luz da especificidade da educação infantil, visto que, utilizando as palavras de Freire (2002), “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (p. 20).

No âmbito da educação de infância, os espaços, pela intervenção daquele que o organiza, devem não só responder aos interesses e necessidades das crianças que nele vivem mas também provocá-las e desafiá-las (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). No que diz respeito à estimulação da literacia emergente, o espaço deve diversificar as possibilidades de contacto com o código escrito, ou seja, com a leitura e a escrita, que sugere implícita ou explicitamente às crianças (National Research Council, 2008).

Tendo por base a conceção de que as experiências precoces e regulares com livros e outros suportes de leitura têm impacto no desenvolvimento futuro (Post & Hohmann, 2011), existem propostas para a organização de zonas próprias para tal nas salas de atividades de educação de infância. Nas múltiplas propostas para este espaço, existem características globais comuns que o valorizam não só como espaço físico mas, também, como espaço lúdico, psíquico, social e afetivo (Rigolet, 2000).

Antes de mais, destaca-se a necessidade de este ser um local funcional e confortável, que desperte o interesse e curiosidade das crianças, o que pode significar a inclusão de superfícies cómodas (como almofadas ou colchões), que

satisfaçam diferentes tipos de relacionamentos com os livros (Post & Hohmann, 2011; Rigolet, 2000). Outro aspeto prende-se com a localização desta área, que beneficia do afastamento de zonas de brincadeira mais intensa pois permite a concentração e calma necessários para a exploração e leitura de livros (Post & Hohmann, 2011).

Post e Hohmann (2011), inscritos na perspetiva para crianças até aos três anos de idade defendida pelo modelo *HighScope*, afirmam que

Para as crianças, manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo do educador apontando e “conversando” sobre as coisas nas imagens, ouvir histórias e “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro (p. 148).

Assim sendo, salvaguardam a importância da área estar devidamente equipada com variedade de livros – catálogos, revistas, livros de figuras, livros de figuras e texto, entre outros – contemplando múltiplas possibilidades de manipulação sensorial – pela diversidade tamanhos e de materiais com que são feitos (National Research Council, 2008; Post e Hohmann, 2011). Segundo Mata (2008), a presença de imagens aliadas ao código escrito pode funcionar como uma estratégia facilitadora da compreensão. Tal justifica-se pelo estabelecimento de uma relação entre uma linguagem distanciada da criança não leitora, a linguagem escrita, e uma linguagem visualmente concreta, como é o caso do código imagético ou pictográfico (Frier, Corrêa & de Castro, 2006). Na perspetiva de Hewitt (2006) e Pereira (2008), no caso das crianças com necessidades educativas especiais, especialmente no que concerne a perturbações no espectro do autismo, os estímulos visuais podem auxiliar na compreensão da mensagem a ser transmitida, facultando orientação e segurança à criança.

Retornando ao valor do livro como “(...) objeto cultural” (Frier, Corrêa & de Castro, 2006, p. 329) e atendendo às especificidades do contexto de creche, Post e Hohmann (2011) consideram que a presença de fotografias das crianças e das suas famílias podem contribuir para o reforço do sentimento de segurança das mesmas para além da promoção de valores de respeito à diferença. Assim sendo, é importante que estas estejam num local de fácil acesso, por exemplo como um

álbum na área dos livros, “(...) para que bebês e crianças as possam ver sozinhas ou em conjunto” (p. 113).

Não obstante, não são apenas os livros que permitem à criança tirar prazer das histórias e desenvolver capacidades cognitivas como, por exemplo, de organização e sucessão de acontecimentos (Guimarães & Costa, s.a.). A introdução de meios que facilitem o estabelecimento de relações verbais como, por exemplo, fantoches, torna possível diversificar os materiais pelos quais as crianças podem criar “situações de comunicação aptas a libertar a expressão verbal e a instaurar esta expressão na sua função linguística e relacional fundamental” (*ibidem*, p. 186).

Segundo Goldschmied (2002), a dimensão relacional é parte integrante no processo de socialização, estimulada pela partilha de brincadeiras e de jogos simbólicos entre pares. Por sua vez, Juliana Cavassin (2008) argumenta que as atividades dramáticas e teatrais proporcionam um meio para conhecer o mundo e o meio que nos rodeia, especialmente o meio social, uma vez que o “(...) teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os” (p. 41).

Redirecionando o foco para a área dedicada aos livros e os materiais a incluir na mesma, importa refletir sobre a sensibilidade estética inerente à mesma, sendo que esta não só tem como finalidade tornar a permanência no local mais agradável mas também contribuir para a formação das crianças em aspetos estéticos e artísticos (Forneiro, 1998). A participação ativa e plena das crianças também deve ser considerada neste âmbito, envolvendo as mesmas numa co construção do seu espaço de leitura e, conseqüentemente, refletindo neste a sua identidade pessoal (Rigolet, 2000). Esta expressão de apropriação do espaço é muito valorizada no âmbito da perspetiva italiana *Reggio Emilia*, na qual as culturas daqueles implicados na criação do espaço – adultos e crianças – são diretamente retratadas no mesmo (Edwards, Gandini & Forman, 2016; Malaguzzi, 2016).

No que diz respeito a outra dimensão da literacia emergente, é possível identificar uma atenção redobrada à componente escrita na proposta para crianças dos três aos seis anos do Modelo da Escola Modera, pela inclusão de um espaço denominado de oficina de escrita e reprodução, para além do espaço da biblioteca (Niza, 2013). Segundo Lourdes Mata (2008), as crianças apropriam-se da consciência da mensagem e das convenções da escrita ao

envolverem-se em “(...) tentativas de reprodução da mesma [primeiramente] através de garatujas e/ou formas tipo letra” (p. 9), indo aproximando-se gradualmente às formas convencionais.

Em suma, para rematar este subcapítulo, importa sublinhar o papel imprescindível dos contextos mais próximos da criança para o desenvolvimento dos seus níveis de literacia, que contam com a intervenção direta e indireta do adulto responsável que, não só interage com a criança, como acautela os espaços nos quais ela interage e constrói o seu conhecimento.

1.5. LITERACIA CIENTÍFICA

A motivação intrínseca embebe as crianças de espírito observador e crítico, agindo sobre as questões que lhes surgem no seu dia-a-dia, fruto da manipulação dos materiais (Guedes, 2011; Holbrook & Rannikmae, 2009). De forma a colmatar a curiosidade inata própria das crianças, as mesmas envolvem-se na procura de respostas às suas inquietações de formas cada vez mais científicas e sistemáticas (Rigolet, 2006). É com base neste pensamento que Guedes (2011) afirma que “As bases da literacia científica constroem-se na infância, pelo que é fundamental que o educador seja, por um lado, um provocador e, por outro um mediador” (p. 8) do espírito crítico e investigativo, tão essencial à ação de um cidadão ativo e consciente (Martins et al., 2009).

Falando de literacia científica, importa defini-la. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (Organization for Economic Co-operation and Development, 2003) e também Pereira, Torres e Martins (2005), este tipo de literacia foca-se na capacidade de usar o conhecimento científico, de problematizar e agir face aos problemas com que nos deparamos ao procurarmos compreender o meio próximo, sustentando a nossa tomada de decisões sobre o mundo. Quando nos focamos na educação de infância, estas capacidades assumem uma dimensão relevante visto que as crianças aprendem fazendo e pensando sobre aquilo que fazem (Fialho, 2009; Mooney, 2000). Cabe, portanto, ao educador mediar as atividades iniciadas pelas mesmas (Guedes, 2011) e provocá-las, criando “(...) situações desencadeadoras de

conflito cognitivo, em que as crianças são impelidas a colocar questões, experimentar e organizar e reorganizar-se” (*ibidem*, p. 9). Em confluência, a perspectiva da Pedagogia-em-Participação propõe que o educador acautele o ambiente educativo, com especial atenção à dimensão das interações, concebendo uma sinergia entre as três componentes do empenhamento do adulto, a sensibilidade, estimulação e autonomia, para atuar nas zonas de desenvolvimento proximal e facilitar a agência da criança (Araújo, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Vygotsky, 1994;).

Direcionando-nos para a componente da ação, a promoção da literacia científica pode ser feita através da dinamização de atividades experimentais (Guedes, 2011; Martins et al., 2009), especialmente se as mesmas estiverem diretamente relacionadas com os interesses das crianças (Santos, 2002). Se assim for, o grau de relevância da atividade, naquele contexto e para aquelas pessoas, será maior (Holbrook & Rannikmae, 2009), não só na aquisição de aprendizagens técnicas e científicas sobre os conteúdos das experiências levadas a cabo como também no desenvolvimento da estruturação do pensamento científico, da apropriação das particularidades da atividade científica e de valores de respeito pela legitimidade dos contributos de todos na procura, construção e validação do conhecimento científico (Llopis & Serrano, 1985; Lopes da Silva et al., 2016; Martins et al., 2009; Pereira, Torres & Martins, 2005).

Como resultado do desenvolvimento integrado de vários domínios, podemos ainda estabelecer uma relação muito próxima e recíproca entre o código escrito e a prática da ciência, uma vez que, por um lado, a escrita é fundamental para a prática científica pois permite a sistematização, organização e comunicação do pensamento e de dados, e, por outro lado, as atividades científicas funcionam como oportunidades para utilizar este código de forma funcional (Astolfi, Peterfalvi e Vérin, 1998; Carvalho, 2009; Guedes, 2011).

Importa destacar que não é apenas a realização de atividades experimentais estruturadas que são importantes para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores intrínsecas a esta estratégia mas também o próprio ato de manipular, explorar e refletir sobre objetos do dia-a-dia, que nos leva à recolha consciente de informações sobre os mesmos e sobre os efeitos que podemos provocar no mundo que nos rodeia (Guedes, 2011). Segundo Rivilla (1993), é fundamental proporcionar às crianças momentos de aprendizagem

observacional, ou seja, situações em que estas são incentivadas a observar e refletir sobre o que observam.

Por vezes as conclusões às quais as crianças chegam fruto das suas interações com os objetos podem não corresponder ao conhecimento científico atual mas têm lógica para a própria e devem ser retomadas como ponto de partida para processos de (des)construção da aprendizagem (Martins et al., 2009). Neste âmbito interessa salientar um posicionamento do adulto que, como defendido pela abordagem do modelo pedagógico *HighScope*, favorece a estimulação da literacia científica: o de *observador-participante* que, conscientemente, não fornece as respostas nem dirige a investigação mas segue as iniciativas da criança. Não se anulando de intervir, interage, problematiza e propõe possibilidades de ação mas nunca ocupa um lugar de precedência (Hohmann & Weikart, 1997).

O apoio à abordagem sensoriomotora da criança, influenciada pelas suas especificidades idiossincráticas na forma como recebem e percebem estímulos (Bedin & Fournier, 2015), pode ser facilitado pela organização do espaço e pela escolha de materiais que desafiem diferentes sentidos, que provoquem “(...) sensória e cineticamente a criança” (Araújo, 2013, p. 39).

Relativamente aos materiais, a Pedagogia-em-Participação contempla-os como um “(...) pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 45). Ann Rogers (1991), ao falar sobre ambientes de aprendizagem ativa, destaca a importância da seleção de materiais abertos, que possibilitem uma multiplicidade de utilizações. Ao conscientemente escolher este tipo de materiais, o adulto está a encorajar a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças (*ibidem*).

1.6. A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Hoje em dia, a palavra «projeto» é utilizada para designar uma variedade de noções como, por exemplo, plano, simulação ou previsão, mas, ao analisar a

etimologia da palavra, esta surge da combinação de «*pro*» e «*jectare*» que, na sua origem latina significam, respetivamente, «para a frente» e «atirar» (Many & Guimarães, 2006). Como tal, utilizar este termo implica uma noção de futuro aliada a um carácter ativo e interventivo ao longo do processo (*ibidem*), onde todos os intervenientes constroem ativamente o seu próprio saber (Vasconcelos, 2011b), projetando-se para um futuro mais exigente (Mateus, 2011).

De acordo com Vasconcelos (1998), quando aludimos à pedagogia de projeto, estamos a referir-nos a uma abordagem pedagógica que se centra em problemas e em solucioná-los. Para tal, segundo Dewey (1938, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) é necessário ativar o pensamento analítico, crítico ou reflexivo. Ao ter em conta de que é no próprio processo de procura pelas respostas às perguntas que nos inquietam que nos vamos apercebendo das dinâmicas complexas do mundo (Vasconcelos, 1998), estamos a preconizar a visão de Kilpatrick (2006, citado por Marques, 2016), de que “(...) é fazendo que se aprende a fazer” (p. 5).

O termo ‘abordagem de projeto’ é utilizado por Katz e Chard (1997) porque apresenta uma relação entre ensino e aprendizagem passível de incorporação no currículo para a infância, que coloca a tónica na participação ativa das crianças e cujo objetivo geral é “(...) cultivar a vida da mente da criança (...) [ou seja,] não só os conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética” (p. 6). No âmbito de uma perspetiva que percebe o desenvolvimento holisticamente, o projeto apresenta-se como uma abordagem educativa integrada (Rabitti, 1994) que depende da implicação de todos os envolvidos na procura de respostas para um problema significativo para os mesmos (Mateus, 2011), honrando a importância dada ao coletivo mas também ao individual, isto é, à criança “(...) como investigadora nata (...)” (Vasconcelos, 2012, p. 7).

A importância desta abordagem surge, ainda, da promoção da autonomia das crianças para que, através do envolvimento ativo das mesmas em práticas articuladas, estas desenvolvam “(...) competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (Vasconcelos, 2011b, p. 9), permitindo o seu envolvimento em projetos futuros de maior envergadura (Mateus, 2011). Assim, e uma vez que o trabalho de

projeto se foca preferencialmente na aprendizagem, a “(...) predisposição para adoptar uma abordagem experimental e de resolução de problemas nas actividades também pode ser fortalecida à medida que as várias partes do projecto se desenvolvem” (Katz & Chard, 1997, p. 156), sendo possível o desenvolvimento gradual de propensões que mobilizem as crianças para estes processos, nomeadamente, o esforço e a resiliência na procura de desafios e respostas (*ibidem*).

Esta configuração do trabalho de projeto encontra-se em harmonia com uma visão de infância onde a criança é vista como um ser capaz e com competência, como elemento de um grupo que, como todos os outros, tem regras próprias de funcionamento e deve nutrir o seu carácter democrático (Vasconcelos, 1998). O desenvolvimento desta metodologia de trabalho propicia aprendizagens significativas para quem a realiza, incluindo para os adultos que fazem parte dos mesmos (Vasconcelos, 2011b), independentemente se são levados a cabo por uma criança ou por um grupo. Porém, segundo Marques (2016), os projetos dinamizados em grupo potenciam a aprendizagem partilhada, o respeito por si e pelos outros, “(...) dependendo tanto da motivação de cada um como da dedicação de todos.” (p. 5). Importa destacar que, mesmo nos projetos individuais, o adulto responsável assume uma multiplicidade de papéis que impulsionam o desenvolvimento do mesmo (*ibidem*), sejam eles atuar como memória das crianças, registando e/ou relembrando o que já foi realizado (Rabitti, 1994), ou como observador participante consciente (Hohmann & Weikart, 1997). Deste modo, na “(...) pedagogia de projecto, o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança, na sua rede de interações, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto, numa perspetiva integradora” (Vasconcelos, 1998, p. 134). No que concerne ao envolvimento das famílias nos projetos, Katz e Chard (1997), asseguram que as “(...) respostas positivas dos pais aos pedidos de informações (...) intensificam sentimentos de continuidade entre a casa e a escola” (p. 157) ao mesmo tempo que fomentam o desenvolvimento do projeto que as crianças estão a vivenciar.

O educador configura-se ao longo de todo o trabalho de projeto como orientador, sendo necessário que conheça bem esta metodologia e que a saiba mobilizar para a prática (Many & Guimarães, 2006). Fazê-lo implica necessariamente garantir a envolvência ativa das crianças no projeto assim

como gerir as aproximações sucessivas para a resolução dos problemas identificados inicialmente (Mateus, 2011). O adulto é, então, aquele que gere e organiza o processo de pesquisa, o trabalho em grupo e a planificação, que reformula mediante o avançar do projeto, a monitorização do mesmo (Many & Guimarães, 2006) e as negociações com as crianças (Bruner, 1986, citado por Vasconcelos, 2012). De acordo com Teresa Sarmiento (2016), adotar metodologias como a de trabalho de projeto proporciona aos educadores uma atitude de pesquisa (e promoção da mesma) e não de transmissor de conhecimentos.

Castro e Ricardo (1994, citados por Mateus, 2011) afirmam que a metodologia de trabalho de projeto tem subjacente uma “(...) ordem lógica de procedimentos e operações que se interligam” (p. 7). É partilhando a mesma conceção que Teresa Vasconcelos (2012) propõe uma organização do trabalho de projeto em quatro fases que “(...) não são compartimentos estanques, antes estão interligadas” (p. 139), ou seja, que devem ser flexíveis e dinâmicas.

A primeira fase constitui a definição do problema. Nesta fase, partilham-se “(...) os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, 2012, p. 14), para tornar explícito o assunto a abordar, qual a questão, ou questões, a investigar e quais as dificuldades a ultrapassar. Para que isto seja possível, o educador deve fomentar a discussão entre as crianças, complexificando o processo, proporcionando oportunidades para que todas as crianças, mesmo aquelas que não participam habitualmente, possam expressar-se e, por fim, apoiando as crianças a ganhar consciência sobre o que pode efetivamente realizar ao longo do trabalho de projeto (Vasconcelos, 1998).

A segunda fase designa-se planificação e desenvolvimento do trabalho, na qual as “(...) crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar” (Vasconcelos, 1998, p. 142). Nesta fase, prevê-se o possível desenrolar do projeto ao explicitar o que se quer fazer, por onde começar, como realizar o que se pretende e quem mobilizar para ajudar (Vasconcelos, 2012). Não obstante, planear o projeto, é uma atividade realizada com a consciência de que este não é um plano unidirecional e linear, mas sim, dinâmico e constitutivo de inúmeras possibilidades (*ibidem*). O ato de planear nesta metodologia estimula o tipo de pensamento invocado no desenvolvimento do trabalho de projeto – o pensamento divergente, ou seja, aquele que é capaz de se adaptar,

que não é unidimensional nem estanque (Leite, Malpique & Santos, 1989, citados por Mateus, 2011).

A terceira fase é a execução, onde as

(...) crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. (...) utilizam uma variedade de linguagem gráficas (Vasconcelos, 2012, p. 16).

De forma a regular o avançar do processo após o início da execução, realizam-se reuniões cujo objetivo é avaliar e estabelecer pontos de situação, das quais podem surgir quadros, gráficos e outros tipos de registos a serem fixados nas paredes das salas (Vasconcelos, 2012). Os registos, nas suas mais variadas formas, revelam a apropriação de “(...) instrumentos semióticos de diversas literacias” (van Oers, 1999a, citado por Folque, 2014, p. 302). A presença destes materiais na sala de atividades reflete a valorização da competência participativa das crianças, fomentando o sentimento de pertença das mesmas (Araújo, 2013; Post & Hohmann, 2011). Segundo a Pedagogia-em-Participação, as áreas diferenciadas, *ateliers* ou oficinas, devem transformar-se e adaptar-se ao desenvolvimento dos projetos ao longo do seu desenrolar, incorporando na sala de atividades materiais construídos pelas crianças (Goldschmied & Jackson, 2005; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Como organizador do espaço e materiais (Decreto-Lei n.º 241/2001), cabe ao educador acautelar a disponibilização de materiais estimulantes e diversos que complementem os criados pelas crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

A quarta fase denomina-se de Divulgação/Avaliação, e é o momento dedicado à “(...) socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 2012, p. 17), esta fase é o culminar de todo o projeto e pretende valorizar as aprendizagens realizadas ao longo do mesmo. O processo de adequação da mensagem ao público a quem se quer transmitir é, por si só, de grande implicação cognitiva já que implica rever as informações recolhidas e adquiridas e seleccioná-las com base no que pode simultaneamente necessário e suficiente para que outros compreendam o trabalho desenvolvido (Vasconcelos, 1998).

Independentemente das avaliações reguladoras ao longo de todo o trabalho de projeto, na última fase do mesmo importa avaliar o trabalho, refletir sobre o

que se aprendeu, sobre a participação dos diferentes elementos do grupo e sobre as competências adquiridas (Vasconcelos, 1998; 2012). É possível que surjam novas ideias a explorar, possibilidades de investigação e, eventualmente de projetos a levar a cabo (Vasconcelos, 2012).

Noutra dimensão, transversal a todo o trabalho de projeto, Katz e Chard (2009, citadas por Vasconcelos, 2012) realçam a importância da documentação, uma vez que, através desta, não é só possível recolher evidências do desenvolvimento do mesmo, mas também das aprendizagens que as crianças vão fazendo, valorizando não só os produtos, mas também, os processos realizados (Araújo, 2013). A documentação é, nas mãos do educador, um meio de suporte à reflexão do seu trabalho e ainda um feixe de luz que projeta, e torna visível a todos, o que realiza na prática com as crianças, “(...) sujeitando-o ao escrutínio dos seus pares, das famílias e da comunidade” (*ibidem*, p. 17). Segundo Katz (2016), a documentação pedagógica proporciona uma boa base para conversas entre pais e crianças, promovendo a ligação das famílias com as crianças e a continuidade entre os dois contextos que lhe são mais próximos.

Ao longo de toda a sua prática, o educador deve interrogar-se sobre se as crianças estão efetivamente envolvidas no processo de investigação, de teorização e de comprovação das suas teorias (Vasconcelos, 2012), uma vez que é através da constante problematização sobre a sua prática que o profissional pode reelaborá-las e melhorar a qualidade das mesmas (Alarcão, 1996a).

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

2.1. CONTEXTO DE CRECHE

2.1.1. Caracterização da instituição

A instituição na qual a mestranda realizou a PES I é uma creche pertencente à zona norte de Portugal que abriu portas em 2014 após ter sido reconstruída para responder às particularidades desta valência através do apoio do Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais, cuja finalidade consiste em alargar a rede de apoio social em Portugal (Segurança Social, 2014). Como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) tem “(...) o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos (...)” (Decreto-Lei n.º 172-A/2014, Artigo 1º, p. 5882(3)), concentrando-se no apoio às famílias e crianças até aos três anos de idade.

Este estabelecimento possui capacidade para o acolhimento de 70 crianças até aos 36 meses de idade (Creche, 2016/2017b), distribuídas por uma sala até a aquisição de marcha (berçário), duas salas da aquisição de marcha aos 24 meses e duas salas dos 24 aos 36 meses. Apresenta as condições de capacidade e organização descritas na Portaria n.º 262/2011, estando “organizada em unidades autónomas de grupos de crianças” (p. 4339).

Considerando a perspetiva de Gabriela Portugal (2011) no que diz respeito à importância de um contexto que satisfaça quer as crianças, quer os adultos que nele se encontram, conhecer o espaço físico da instituição assume importância para a caracterização da mesma. Assim sendo, este é composto, à entrada, por um balcão de secretaria e dois sofás que combinam, desde o primeiro momento, a funcionalidade com o favorecimento de intercâmbios comunicativos

(Goldschmied, 2002). Após este, encontra-se o escritório da coordenação e uma sala de isolamento em caso de incidência de doenças infectocontagiosas.

Percorrendo todo o piso térreo, o corredor central interliga o refeitório, as casas de banho das crianças e dos adultos, as duas salas respetivas às crianças de 24 a 36 meses de idade e o espaço exterior comum. Este último é um parque com pavimento próprio e infraestruturas como escorrega, casinha e baloiço, assim como ligação direta com um corredor de jardim e azulejo às duas salas deste piso. A cozinha, lavandaria e espaço dedicado a arrumos encontram-se separados dos espaços dedicados às salas de atividade e aos espaços comuns (refeitório, casas de banho e espaço exterior), preservando a segurança e a funcionalidade do espaço.

A acessibilidade aos pisos superiores é feita por escadas ou elevador, sendo que o primeiro piso abarca duas salas e uma casa de banho para os grupos de 12 a 24 meses, tendo ainda acesso a uma sala de trabalhos para os adultos. O piso seguinte é composto por uma sala polivalente com um terraço externo, utilizada antes da hora do acolhimento, depois do tempo das atividades pedagógicas e nas atividades de expressão motora. O último piso é ocupado pela sala do berçário, com respetivas zonas de cuidados e alimentação.

A instituição também é constituída por salas destinadas a reuniões da equipa pedagógica ou com os pais e familiares – valorizando estes momentos como parte integrante do quotidiano da creche (Post & Hohmann, 2011) – e, ainda, espaços funcionais destinados aos cacifos pessoais dos funcionários e a arrumação dos materiais, no piso subterrâneo.

Todos os meios humanos são mobilizados de forma a contribuir para o bom funcionamento da creche, sendo que perfazem um total de 22 funcionárias, dos quais quatro são pessoal docente. A instituição encontra-se aberta das 7:30h às 19:30h, permitindo a conciliação dos horários laborais das famílias, à exceção de feriados, pausas festivas e da plenitude do mês de Agosto, encerrando para férias de pessoal e preparação do ano seguinte (Creche, 2016/2017b).

No ano letivo correspondente a 2016/2017 a instituição envolveu-se em conjunto no projeto *MimArte*, que objetiva interligar as diversas expressões artísticas no favorecimento da procura da identidade pessoal das crianças e dos adultos que vivenciam, em conjunto, este projeto (Creche, 2016/2017b). A título de exemplo, no dia Mundial do Teatro, foi realizado um *ateliê* de construção de

fantoches, promovendo a articulação das linguagens estéticas e plásticas com as linguagens dramáticas e teatrais.

2.1.2. Caracterização do grupo

A PES I decorreu de 13 de Março a 30 de Maio de 2017 na sala D, composta por um grupo de 16 crianças dos 24 aos 36 meses, das quais sete eram do sexo masculino e 9 do feminino, sem registos de sinalização de necessidades educativas especiais.

À data de Maio de 2017, apenas seis crianças tinham completado três anos de idade, inclusive duas crianças gémeas que se encontravam a frequentar esta sala pela segunda vez, visto que no início do ano letivo anterior ainda não tinham completado os 36 meses.

O nível socioeconómico e as habilitações literárias dos pais compunham um quadro bastante homogéneo, sendo a maioria licenciada e empregada. Em relação ao panorama familiar, a maioria das crianças tinha uma constituição tradicional de família, com a exceção de duas crianças com uma estrutura monoparental (Creche, 2016/2017a).

A rotina do grupo organizava-se pelo tempo de acolhimento, seguido de tempo de jogo livre ou atividade proposta pelo adulto, um período de higiene e reforço alimentar a meio da manhã e continuação das atividades. Por volta do meio-dia sucedia-se o almoço e o tempo de descanso ou sesta. No período da tarde, após o momento de higiene reiniciavam-se as atividades propostas ou tempo de jogo livre seguido do tempo de exterior. No que concerne aos serviços externos proporcionados pela instituição, importa referir que a totalidade das crianças deste grupo frequentava atividades de expressão motora e de educação musical às segundas e quartas-feiras de manhã, respetivamente.

Os objetivos transversais destacados pela educadora titular no Plano de Trabalho de Grupo (Creche, 2016/2017a) eram semelhantes às necessidades apresentadas por Goldschmied e Jackson (2005) para esta faixa etária, nomeadamente nos domínios da motricidade, da manipulação e da comunicação, sendo intenção, mais especificamente, melhorar a coordenação

motora, desenvolver a linguagem, estimular a independência das crianças nas atividades mentais e motoras, trabalhar a memória, desenvolver o trabalho sobre as emoções, promover ambientes de dramatização e, ainda, estimular a capacidade de concentração.

Os interesses deste grupo centravam-se nas áreas das construções e de expressão artística, mais particularmente em atividades de pintura. No que se refere às necessidades mais prementes, é possível elencar a dinamização da área dos livros para o fomento da literacia emergente (Ramos & Silva, 2014) e a estimulação da partilha de objetos, atendendo à concentração nos mesmos, típica da faixa etária em questão (Garcia, Almeida & Gil, 2013).

No que concerne aos projetos vivenciados pelo grupo à data do acompanhamento do mesmo, destacavam-se o projeto *MimArte*, transversal a toda a instituição, e o projeto dos transportes que surgiu do interesse demonstrado pelas crianças desde o início do ano letivo.

2.1.3. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades, à data do início da PES I, estava organizada segundo a perspetiva *HighScope* de que a existência de áreas de atividade diferenciadas propicia o envolvimento em diferentes aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2013). Posto isto, a mesma era composta por quatro áreas de brincar distintas, nomeadamente a área da casinha das bonecas, a área dos blocos, a área das artes e a área dos livros (Post & Hohmann, 2011).

A área da casinha das bonecas encontrava-se perto de janelas e era composta por móveis adequados à estatura das crianças, que simulavam o mobiliário de uma cozinha (forno, banca, armário e mesa com bancos), um berço com bonecos de várias etnias, uma cómoda e um armário para roupas.

A área dos blocos situava-se num canto com espelho e era constituída por um tapete, um cesto de legos e um armário com jogos de encaixe, miniaturas de animais, meios de transporte e, nas últimas duas prateleiras, também continha instrumentos musicais.

Do outro lado da sala, junto à janela que dava acesso ao espaço exterior, localizava-se a área das artes, composta por duas mesas, 16 cadeiras e um armário com materiais como folhas de papel branco, marcadores e pincéis.

A área dos livros situava-se perto da entrada, e era composta por um fantocheiro e um móvel que suportava a televisão, no qual se encontravam duas caixas de pano, uma com livros e a outra com jogos de madeira.

Como é essencial que os adultos estabeleçam “(...) espaços específicos para as brincadeiras das crianças que reflectam e encorajem a sua mobilidade crescente e o seu maior interesse pelo mundo físico e social” (Post & Hohmann, 2011, p. 144) e sendo que a sala não deve ter “(...) uma organização totalmente fixada do início do ano lectivo até ao seu término” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84), a sala foi reestruturada. Tal pode ser consultado no capítulo 3, onde é apresentada a descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos.

2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1. Caracterização da instituição

O estabelecimento de educação pré-escolar no qual realizei a PES II é uma IPSS integrada na rede nacional do Ministério da Educação para esta valência, construída na década de 1980. Localiza-se na zona norte de Portugal, numa localidade urbana com infraestruturas culturais e desportivas e, para além da valência já referida, também oferece serviços de creche e de Atividades de Tempo Livre (ATL) (Instituição, 2017/2018b).

Quanto ao ambiente sociocultural é possível destacar que a maioria dos pais que pertencem à comunidade apoiada por este estabelecimento é de nacionalidade portuguesa, vive nas proximidades, tem como habilitação literária o 12º ano e encontram-se empregados (Instituição, 2017/2018b).

Como Paulo Freire (2000) refere, “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (p. 16), tornando-se importante explicitar a sua organização no contexto em questão. Atendendo ao carácter funcional do hall de entrada da instituição, este permite o acesso ao gabinete de direção e secretaria, a uma sala de reunião e convívio, a uma casa de banho, ao refeitório comum a todas as valências, à cozinha, com respetiva casa de banho e dispensa, e a duas portas com sistema de segurança que se destinam, separadamente, à área da creche e à área do pré-escolar. A primeira porta dá acesso a um corredor que interliga três salas (o berçário, a sala de um ano e a sala de dois anos), uma casa de banho partilhada, uma dispensa de apoio, lavandaria, um vestiário para funcionários e uma sala de estudo. Na área do pré-escolar situam-se três salas que dispõe individualmente de zona para mochilas, casa de banho e dispensa.

No que concerne ao espaço exterior, a instituição possui um parque infantil, pequenos pátios cobertos e descobertos que têm acesso direto pelas salas de pré-escolar, e ainda jardins que circundam os limites do espaço exterior.

Os recursos humanos são constituídos por 27 funcionárias, sendo que 9 das mesmas são pessoal docente (Instituição, 2017/2018b). Para melhor garantir um apoio à comunidade envolvente (Decreto-Lei n.º 172-A/2014), a instituição encontra-se aberta das 7:30 h às 19:00h, tendo 5 horas de componente letiva no caso da educação pré-escolar (Instituição, 2017/2018b). Além destes serviços, são proporcionadas atividades extracurriculares que, segundo o Projeto Educativo da Instituição, inserem-se como complementos diversificados às atividades desenvolvidas nas salas de atividades, no âmbito social, cultural e cognitivo (*ibidem*).

A instituição destaca o trabalho integrado nas grandes áreas de conhecimento destacadas nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) tendo como plano comum a sensibilização às artes, espelhado pelo projeto *EmocionArte*, que pretende partir da linguagem artística e estética para interligar as áreas de Expressão e Comunicação, de Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo (Instituição, 2017/2018b).

2.2.2. Caracterização do grupo

A PES II desenrolou-se de Outubro de 2017 a 18 de Janeiro de 2018 na sala C. Esta sala era composta por 27 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos (a maioria com 5 anos), das quais 14 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Existiam cinco crianças com necessidades educativas especiais (NEE) sinalizadas e acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção (ELI) da Maia. A ELI é uma equipa multifacetada de intervenção precoce (Direção-Geral da Saúde, s.a.), sendo que duas vezes por semana uma educadora dessa equipa visitava a sala em questão para acompanhar diretamente as crianças já referidas. Entre estas, uma encontrava-se diagnosticada com perturbação do espectro de autismo e as outras quatro estavam a ser seguidas em consultas de desenvolvimento. Para além disso, todas frequentam terapia da fala e, à exceção de uma, terapia ocupacional (Instituição, 2017/2018a).

A maioria do grupo residia nas imediações da instituição (Instituição, 2017/2018a) porém, cerca de metade do grupo apenas chega à sala entre as 9:30h e as 10:30h. No que concerne à rotina, tal implica que algumas crianças não presenciavam o momento de acolhimento ou alguma atividade proposta pelo adulto que iniciasse na parte da manhã. A rotina do grupo organizava-se pelos seguintes momentos: acolhimento, tempo de atividades e projetos, recreio (no espaço exterior sempre que possível), atividade proposta pelo adulto, momento de marcação de presenças e higiene, almoço, atividades e projetos ou atividade proposta pelo adulto, recreio e lanche. Durante este último e após o mesmo, as crianças ficavam com a assistente técnica, na componente de apoio à família.

Todas as crianças do grupo eram de nacionalidade portuguesa, no entanto existiam pais de outras nacionalidades, nomeadamente francesa, brasileira, ucraniana, venezuelana e chinesa. No que concerne à caracterização do agregado familiar, a maior parte das crianças tinha irmãos mais velhos, vivendo com ambos os pais e, quando existiam, com irmãos. A grande generalidade dos pais encontrava-se empregado, sendo que os pais tendiam a ter o 3º ciclo e as mães o 12º ano como habilitação literária (Instituição, 2017/2018a).

No que concerne às necessidades do grupo de crianças em questão, estas prendiam-se com a interiorização das regras de funcionamento da sala, de forma a promover a valores de vida em comunidade (Lopes da Silva et al., 2016), e com a autonomização na resolução de conflitos, sendo destacadas as necessidades de desenvolver a autonomia e a empatia para com o outro e, também, promover as interações positivas entre pares (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Os interesses do grupo eram variados, uma vez que as crianças se envolviam na totalidade das áreas de interesse da sala, não demonstrando particular centralização em nenhuma. Importa referir que a criação de uma nova área das ciências e experiências em constante crescimento desde o início do ano letivo tinha despertado um grande interesse da generalidade do grupo. As crianças contribuíam para a mesma trazendo objetos naturais que recolhiam em casa e em passeios com a família.

2.2.3. Caracterização da sala de atividades

O espaço reservado ao grupo de crianças da sala C era composto por casa de banho própria, corredor com cabides, dispensa e sala de atividades. Esta última tinha iluminação natural devido à existência de grandes portas envidraçadas que permitiam não só a observação do exterior por parte das crianças, correspondendo a uma melhor perceção das variações diárias e sazonais do ambiente, como também o fácil acesso ao mesmo (Hohmann & Weikart, 1997).

Organizada por áreas diferenciadas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), com mobiliário adequado à estatura das crianças, a sala de atividades era composta por uma área para o acolhimento e reuniões em grande grupo que, por razões de espaço, ocupava a manta dedicada aos jogos e construções. Nesta última área encontravam-se materiais de construção, como pistas de comboios, animais de plástico, jogos de encaixe e legos duplos. Como foi sentida a necessidade de restringir um espaço à construção com legos pequenos, já que é uma atividade que exige uma maior concentração para a manipulação de materiais com movimentos de pinça de maior destreza motora (Gallahue, s.a.),

separada da manta existiam duas mesas e três bancos dedicados a esta atividade.

Na sala existia um armário com jogos de matemática, puzzles, jogos de associação, lotos, dominós, blocos lógicos, barras Cuisenaire e tangram, selecionados para proporcionar “(...) uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 74).

Com a intenção de facilitar a atividade espontânea da criança que é o jogo simbólico (Lopes da Silva et al., 2016) a área do faz-de-conta era composta por um quarto, uma cozinha e uma loja. Importa ainda referir que, nesta área, estavam presentes bonecas de diferentes etnias, utilizadas como um “(...) veículo para a educação intercultural (...)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 45).

A área da expressão plástica prezava pela presença de vários materiais e instrumentos disponíveis às crianças, organizados com cuidado para facilitar a utilização autónoma pelas mesmas. Entre os materiais mais habituais, como folhas de papel, riscadores e aguarelas, era possível encontrar materiais de uso utilitário ou reutilizáveis, como rolos de papel, panfletos, jornais, garrafas de plástico, entre outros, incentivando assim a criação das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Considerando que as experiências de leitura, de contacto com o código escrito e com os livros, por mais precoces que sejam, são essenciais para a formação de leitores (Ramos & Silva, 2014), a área da leitura e escrita da sala de atividades foi pensada como um espaço apelativo, com três *pufs*, variedade de livros e jogos de iniciação à escrita. Nesta área também figurava uma caixa com fantoches, já que são instrumentos que estimulam, entre outras, a imaginação, a expressão oral e a coordenação óculo-manual (Reis, 2004).

A mais recente área a ser inserida na sala foi a área das ciências e experiências que, à data da PES II, era composta por um aquário com dois peixes, lupas, pinças, uma balança, fitas métricas, animais em cera, cartas com diferentes animais e curiosidades, livros próprios para consulta e uma caixa com objetos que as crianças recolhiam na natureza e traziam de casa.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente relatório inscreve-se na vivência prática em contextos de educação de infância que, na formação de futuros educadores se demonstra essencial para o desenvolvimento do saber profissional docente. Este deve basear-se na visão postulada por Latorre (2008), na qual

A educação se concebe como uma ação intencional, propositiva, que se rege por regras sociais, não pelas científicas. O ato de educar deixa de ser uma técnica, um saber aplicar a teoria, para se constituir num processo reflexivo sobre a própria prática que leva a uma maior compreensão das práticas e contextos institucionais (p. 9).

Assim sendo, é necessário afastarmo-nos de uma metodologia de investigação enquadrada em paradigmas positivistas e tecnicistas para nos ser possível respeitar as características específicas e multidimensionais da investigação em educação (Carr, 1996; Elliott, 1997; Stenhouse, 1998).

Consequentemente, a metodologia de investigação eleita para a elaboração deste relatório de estágio – a aproximação à investigação-ação – inscreve-se num paradigma socio-crítico, cujo carácter de co-relação com a ação contextualizada do próprio investigador, na reflexão e tomada de consciência sobre os problemas com que se depara, responsabiliza-o na defesa de valores sociais, morais e políticos em todo o processo investigativo e de construção de conhecimento profissional (Coutinho et al., 2009; Elliott, 1997; Latorre, 2008).

O termo «aproximação» à investigação-ação foi deliberadamente utilizado com a intenção de explicitar que esta metodologia não será implementada na sua completa amplitude devido às limitações temporais das PES I e II. De facto, esta delimitação restringe a continuidade das espirais de investigação-ação que compõem a articulação entre planificação, ação, observação e reflexão. Segundo Latorre (2008) esta prática cíclica distingue-se da comum ação dos educadores nestes âmbitos, uma vez que, “(...) em investigação-ação se faz de maneira mais cuidadosa, sistemática e com maior rigor do que na vida quotidiana” (p. 39).

O processo de aproximação à investigação-ação desenvolvido centrar-se-á na “deliberação permanente acerca da (...) prática e da sua relação com a natureza da atividade que tratam de facilitar” (Latorre, 2008, p. 80). Mais

concretamente, concentrar-se-á no estímulo ao crescimento profissional da discente em questão, que, como experiencia o seu desenvolvimento na prática, a procura da melhoria das suas ações cria repercussões no funcionamento dos grupos em questão, nas atividades pedagógicas desenvolvidas e nas relações entre a equipa que coopera neste processo de aprendizagem, uma vez que estamos perante interações múltiplas e cruzadas com impacto entre si (Máximo-Esteves, 2008).

Assim sendo, a metodologia adotada propicia “(...) um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação (...) sobre a própria prática” (Latorre, 2008, p. 24). Este processo assume-se como participativo e colaborativo e, neste âmbito, tal concretiza-se pela existência de uma equipa de trabalho constituída pela discente em questão, pelo seu par pedagógico, pela educadora cooperante e pela supervisora institucional, que permitem a coexistência de discursos teóricos, práticos e políticos (*ibidem*) e promovem o “desafio mútuo” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 359).

Extraindo inspiração no modelo de Kemis (1989, citado por Latorre, 2008) para a mobilização do referencial da investigação-ação para a educação, o processo metodológico organizou-se numa dinâmica espiral com quatro dimensões interativas: planificação, ação, observação e reflexão.

A observação, como processo-chave de toda a prática (Araújo, 2014) manteve-se constante desde o primeiro momento de interação em ambos os contextos e constituiu-se como base para a implementação das outras dimensões supracitadas. Estamos perante uma observação sistemática de índole naturalista e ecológica (Latorre, 2008), onde o observador assume um papel de participante ativo pois “(...) desempenha funções susceptíveis de modificar efectivamente certos aspetos da interacção na situação” (Dias, 2009, p. 179), socorrendo-se de registos abertos durante e depois da observação.

Os instrumentos utilizados para concretizar estes registos foram o diário de bordo – “Um registo continuo e sistemático de informação factual, (...) de dados descritivos para utilizar posteriormente em relatos escritos, (...), uma ferramenta analítica para examinar dados e analisar problemas (...), um documento do processo (...)” (McNiff et al., 1996, citado por Latorre, 2008, p. 61) – e os meios audiovisuais, como a fotografia, gravações de vídeo e de áudio, permitindo um retorno com mais distanciamento às situações vividas (Coutinho et al., 2009).

Compreendendo a importância da diversificação dos instrumentos de observação para aumentar a quantidade e, concomitantemente, a fiabilidade dos dados válidos recolhidos (Diogo, 2010), foi utilizado um outro instrumento de observação no contexto de creche. Foi implementado o Program Quality Assessment (PQA), instrumento pedagógico de observação desenvolvido pela *HighScope Educational Research Foundation* para a avaliação da qualidade do contexto de Educação de Infância (Oliveira-Formosinho, 2013).

A ação, planificada com intencionalidade educativa fundamentada no processo de observação (Diogo, 2010), foi sendo progressivamente estendida a nível temporal, permitindo a realização de ciclos de reflexão cada vez mais amplos e de maior envergadura (Latorre, 2008), sistematizados nas reuniões de equipa pedagógica e na concretização de narrativas reflexivas sobre dilemas resultantes da prática.

Uma vez que “Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho et al., 2009, p. 358), foram realizadas narrativas reflexivas originárias de problemas emergentes da prática e da ação da discente com perspetivas retro e prospetivas (Alarcão, 1996a). Na PES I foi realizado um portfólio de formação com dimensões descritivas, analíticas e reflexivas que, na formação inicial do docente, “(...) serve, antes de mais, para representar o seu autor em termos profissionais, já que nele é possível encontrar a sua filosofia de educação, o seu percurso profissional (...) e aquilo que faz para aprender” (Bernardes e Miranda, 2003, p. 33). Como tal, este documento revelou-se essencial para a composição desde Relatório de Estágio, principalmente na sustentação da evolução da mestranda, dos processos reflexivos realizados e da crescente consciência sobre o profissionalismo da docência (*ibidem*).

Todas as estratégias supramencionadas inserem-se no desenrolar de uma investigação-ação crítica e emancipatória, que se centra no processo de intervenção e reflexão sobre a práxis educativa, para transformar e reorganizar não só o discurso mas também a própria ação na procura de uma maior qualidade da ação docente (Latorre, 2008), focada no desenvolvimento profissional da mestranda.

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

O terceiro capítulo deste Relatório de Estágio apresenta as ações que a mestranda considera mais significativas para o desenvolvimento das suas competências profissionais ao longo da PES I e II. Estabelecendo uma relação direta com o capítulo 1, este capítulo procura descrever e analisar as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos, a nível da aprendizagem profissional da mestranda e dos efeitos da ação pedagógica para o bem-estar e a aprendizagem das crianças.

A escolha dos três subcapítulos que se seguem justifica-se pela dimensão que cada uma destas ações teve no processo formativo da discente, tendo sido essenciais no desenvolvimento de conhecimentos práticos (Formosinho, 2013). O primeiro subcapítulo refere-se à intervenção na área dos livros em contexto de creche, onde o envolvimento na promoção da literacia emergente impulsionou a mestranda na facilitação de um contacto mais diversificado com os livros e na defesa da agência e competência das crianças pequenas. Por sua vez, o segundo subcapítulo expõe a evolução de um trabalho de projeto em contexto de educação pré-escolar, no qual se destaca o processo da intencionalidade educativa desenvolvido pela mestranda, desde a constante observação dos interesses e necessidades das crianças, a planificação contextualizada e contínua, o registo e a documentação pedagógica até ao processo de avaliação. Por fim, o último subcapítulo é dedicado às atividades experimentais que, apesar de terem surgido no âmbito do projeto que estava a ser vivido pelo grupo, assumiram uma dimensão muito importante no percurso formativo da mestranda que se deparou com a importância de acompanhar e apoiar as iniciativas das crianças. A separação deste subcapítulo do anterior explica-se pela expansão das atividades experimentais às brincadeiras das crianças em assuntos que não estavam diretamente relacionados com o projeto. Nestas atividades, a mestranda sentiu necessidade de problematizar a sua ação e de investigar para colmatar dificuldades e se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Importa sublinhar que, ao longo deste capítulo, a mestranda optou por mobilizar vários discursos das crianças para que o leitor pudesse contactar mais proximamente com a realidade experienciada. A totalidade dos discursos das crianças e dos excertos práticos apresentados são oriundos dos diários de bordo realizados em ambos os contextos, sendo que estes se revelaram um instrumento fulcral no registo sistemático de informação e na análise da mesma (cf. capítulo 2).

Para além do diário de bordo, foram vários os processos formativos que apoiaram a evolução da aprendizagem profissional da mestranda. Os mesmos são destacados ao longo deste capítulo remetendo, sempre que pertinente, para Apêndices, a par dos registos fotográficos (cf. Apêndice A) e audiovisuais (cf. Apêndice B) identificados e dos materiais construídos pela díade (Apêndice C). Os processos formativos mais significativos para o processo de aprendizagem profissional da mestranda são constituídos pelas planificações que acompanham toda a PES I (cf. Apêndice D1) e a PES II (cf. Apêndice D2), pelas narrativas reflexivas individuais (cf. Apêndice E), pelas documentações pedagógicas realizadas (cf. Apêndice F) e, por fim, pelas grelhas de avaliação (cf. Apêndice G).

3.1. INTERVENÇÃO NA ÁREA DOS LIVROS

Incorporando as componentes do perfil do educador como é expresso nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, mais especificamente como organizador do ambiente educativo, a mestranda atentou a todo o seu percurso prático nesta ótica de responsabilidade pela gestão desta dimensão. Assim, ao identificar uma necessidade de intervenção na área dos livros no contexto de creche em que desenvolveu a PES I, a mestranda e toda a equipa pedagógica investiram na transformação da mesma com o objetivo de estabelecer as bases fundamentais para o desenvolvimento da literacia emergente (cf. capítulo 1). Importa destacar que esta necessidade foi reconhecida pela observação multifacetada do contexto e das crianças (Montessori, s.a., citada por Katz & Chard, 1997; Mooney, 2000), tendo combinado a observação direta e

participante com meios de observação armada, mais concretamente através da utilização do instrumento pedagógico de observação do ambiente educativo desenvolvido no âmbito do modelo *HighScope*, o *Program Quality Assessment* (High/Scope Educational Research Foundation, 2000).

Como apresentado por Diogo (2010), a articulação dos processos de observação proporcionou uma maior diversidade dos dados recolhidos e permitiu a mobilização prática da análise dos mesmos para a melhoria do contexto, neste caso concreto da área dos livros. Assim, impulsionou o desenvolvimento profissional da mestranda como observadora consciente e capaz de, face ao observado, diversificar estratégias de ação.

Através das observações e da análise das mesmas, foi possível constatar que as crianças pouco procuravam os livros mesmo antes do período de início da PES I, ou seja, foi possível reconhecer que estas comunicavam não verbalmente o seu pouco interesse pela área (Araújo, 2014; Clark & Moss, 2011), que não lhes resultava suficientemente atrativa, provocadora nem desafiadora para despertar diferentes possibilidades de interação na mesma (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Rigolet, 2000).

Sendo a observação um instrumento fulcral para a planificação contextualizada, como defende Araújo (2014), foi sobre a mesma que foi delineado um plano de ação multidimensional, objetivando acautelar a reestruturação espacial e material da área dos livros assim como a sua dinamização. Em primeiro lugar – e tendo em conta os critérios supramencionados no capítulo 1 – esta área foi reposicionada para um local junto a uma fonte de luz natural, afastando-a das áreas propícias a brincadeiras mais ativas e intensas. Esta reestruturação espacial respeitou a sinergia entre todo o espaço físico e, tendo em conta os interesses das crianças do grupo, foi destinado um maior espaço para a área dos blocos e dedicado um local mais central na sala à área das artes.

Com vista a facilitar a visualização e o contacto com os livros, a equipa pedagógica decidiu modificar o sistema de arrumação dos mesmos, substituindo as duas caixas de pano por uma estante construída de raiz pela diáde (cf. Apêndice C1) e pintada livremente pelas crianças (cf. Apêndice A1). Esta estante tinha como propósito facilitar o armazenamento dos livros e também fazer com que estes ficassem expostos com a capa visível, combinando aspetos funcionais com aspetos estéticos capazes de chamar a atenção das

crianças ao apelar aos sentidos visuais e tácteis, como mencionado por Rigolet (2000) e Post e Hohmann (2011).

A escolha consciente da envolvência das crianças no processo de criação e reformulação da área, mais concretamente na pintura da estante, na decoração de almofadas para esta área e na manutenção dos livros na mesma, contribuiu não só para a criação de um espaço mais cómodo e identitário, mas também para a valorização da agência e competência das mesmas, como seres pertencentes à comunidade educativa e não só meros espetadores ou recetáculos (Formosinho & Araújo, 2004; 2006). Para além da consciencialização desta dimensão na prática profissional, a mestranda pôde desenvolver competências relacionadas com a documentação pedagógica, narrando e dando novos sentidos às experiências em que as crianças se envolvem (Azevedo, 2009). Neste sentido, é possível evidenciar, através da documentação que pode ser consultada no Apêndice F1, a análise da mestranda sobre a ação de uma criança a pintar a estante tendo como base de análise os instrumentos de observação do bem-estar e do envolvimento da criança, como apresentadas por Bertram e Pascal (2009) e Laevers (2005), e as experiências-chave da perspetiva pedagógica *HighScope* para crianças dos zero aos três anos de idade (Post & Hohmann, 2011) – utilizadas pela falta de referentes oficiais centrados nos conteúdos educativos do desenvolvimento e aprendizagem infantil para esta faixa etária, em contexto português (cf. capítulo 1).

A atividade em questão não só foi benéfica por facilitar a apropriação da área na qual iria ser colocada, por promover múltiplas possibilidades de exploração da pintura numa superfície com volume – relacionadas com experiências-chave de representação criativa e de exploração de objetos, entre outras (Post & Hohmann, 2011) –, mas também por proporcionar à mestranda o desenvolvimento de aprendizagens profissionais relacionadas com a valorização de atividades abertas que possibilitem à criança numerosas possibilidades de descobertas, como é defendido por autores como Folque (2014) e Fochi, Cavalheiro e Drechsler (2016).

Com base no que foi apresentado no capítulo 1, a dinamização da área também se centrou no fomento do contacto com os livros através da leitura de histórias ao grupo de crianças, com a intenção de promover momentos positivos e prazerosos envolvendo o código escrito. Assim, e ao ler em voz alta para o grupo, narrando e dramatizando, a mestranda foi capaz de demonstrar e

transmitir o seu “(...) prazer sincero (...)” (Rigolet, 2000, p. 160) pela leitura e pelos livros, condição essencial para motivar as crianças para uma relação positiva com os mesmos.

A escolha dos livros teve em conta os interesses leitores das crianças em questão, sendo que a temática do primeiro livro selecionado pela mestrandia – *Aninhas e o ferro-velho* de Inger Sandberg – se relacionava com o projeto de sala a decorrer naquele momento, despertando a curiosidade para um meio de transporte que ainda não tinha sido abordado – o avião – e propulsionando a abordagem ao mesmo. Mobilizando a reflexão sobre a reflexão na ação de Schön (citado por Oliveira & Serrazina, 2002), o facto da mestrandia ter facultado o livro às crianças para manusearem após a leitura foi uma decisão frutífera pelo respeito à abordagem sensoriomotora das mesmas (Post & Hohmann, 2011). No entanto, após refletir sobre a sua ação (Schön, 1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), a mestrandia identificou a necessidade de planear o momento após a narração de histórias em atividades subsequentes, para que, através do reconto, diálogo e partilha de opiniões pessoais, este possa ser tão estimulante como o momento anterior (c.f. capítulo 1).

Também a escolha do livro *Não é uma caixa* de Antoinette Portis teve em conta o interesse observado em grande parte do grupo pelas construções, e ainda a intencionalidade pedagógica de articular conteúdos matemáticos relacionados com questões topológicas e de visualização espacial enquadrados nas experiências-chave de explorar e reparar na localização dos objetos, observar pessoas e coisas sobre várias perspetivas e, ainda, encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora (Post & Hohmann, 2011). Esta articulação foi planificada, pondo em prática a visão de Zabalza (1998b), de forma a colmatar algumas necessidades identificadas pela observação participante e sistemática do grupo de crianças, ou seja, com continuidade e intencionalidade educativa.

A mestrandia e toda a equipa educativa apoiaram a perspetiva de Ramos e Silva (2014), de que o livro é como um catalisador que estimula e articula dimensões lúdicas e desenvolvimentais, proporcionando experiências diversificadas com os mesmos. A dinamização do livro *O Monstro das Cores*, de Ann Llenas, foi, em análise retrospectiva, a leitura por parte da mestrandia que mais convidou a criança a intervir e participar ao longo da narração (Ramos & Silva, 2014), identificando elementos das ilustrações e expressando facial e

corporalmente as emoções e sentimentos referidos na história. Tal pode ser verificado pelo seguinte excerto:

Diálogo entre a mestranda (A) e uma criança com três anos, durante a leitura:

A: Como é que o monstro se está a sentir? (Cerrando a cara e tremendo)

JT: (cerrando a cara e as mãos) Arrrgh, está quente!

A: E como se sente?

JT: Quente!

A: É verdade, quando ficamos zangados, às vezes a nossa cara fica muito vermelha e muito quente!

Este exemplo de participação, como muitos outros, permite conceber a leitura em voz alta como um momento de partilha, de exploração direta e funcional de todos os elementos presentes no livro e na leitura do mesmo, sejam eles o código escrito, as ilustrações ou até mesmo a prosódia e proxémica do leitor (cf. capítulo 1).

A abordagem deste livro prolongou-se no dia seguinte com um momento de reconto intercalado com a manipulação de materiais com diferentes texturas. Esta segunda leitura permitiu uma melhor sistematização e compreensão do conteúdo do livro através da estimulação sensorial e posterior organização dos materiais com um critério em comum, a cor, como é passível de ser observado na seguinte passagem registada no diário de bordo:

Para arrumar os materiais, foi novamente a criança I que identificou verbalmente qual a cor do saco pretendido. Contudo, a criança H insistiu que o saco que queriam era o azul. Quando lhe mostrei apenas os dois sacos (verde e azul) lado a lado, e lhe pedi para escolher aquele que tinha a cor dos objetos da mesa, H reconhece a diferença, escolhendo o saco verde. Reforcei o nome da cor escolhida para que fosse claro o estabelecimento da relação entre a palavra ‘verde’ com o referente da cor em questão.

Importa destacar que a opção por uma atividade de estimulação sensorial diretamente relacionada com uma segunda leitura intercalada do livro teve como objetivo inerente o investimento da mestranda nas suas competências de estimulação (Bertram & Pascal, 2009), intervindo de modo a propor uma

atividade posterior à narração que promovesse a ação, o raciocínio e, também a comunicação das crianças (*ibidem*).

Um dos resultados positivos da intervenção nesta área foi o crescente interesse pela narração de histórias ao longo da PES I, evidente, por exemplo, pelo entusiasmo das crianças perguntando se era um livro quando a díade referia que tinha trazido uma surpresa para elas, ou pela imitação dos comportamentos que presenciavam aquando da leitura de histórias, como é o caso da seguinte passagem:

Algumas crianças quiseram ficar na manta para manipular o livro individualmente. (...)

A criança S. pegou no livro e folheou as páginas. Depois, virou o livro ao contrário para mostrar aos colegas e disse «*Eu leio!*» começando a rever algumas situações passadas na história.

Não obstante, não é só o contacto com os livros que fomenta comportamentos de literacia emergente, ou seja, de comportamentos que impulsionem a futura aprendizagem da linguagem escrita, mas a estimulação das interações verbais das crianças também tem um papel muito importante nesta vertente, podendo ser suportada com materiais como os fantoches e outros suportes de exteriorização dramática (cf. capítulo 1). Assim sendo, a díade criou uma história – *O cesto da minhoca* (cf. Apêndice C2) – com os respetivos fantoches, e dramatizou-a no fantocheiro da sala de atividades que, ao momento, já era parte integrante da área dos livros. A criação desta história teve como objetivo paralelo ao da dinamização da área e ao da introdução de recursos dramáticos na mesma, o de fornecer um meio de identificação de estratégias diferenciadas para lidar com os conflitos – necessidade evidenciada no capítulo 2 – uma vez que a temática da mesma centrava-se num animal que entrava em conflito com os restantes quando estes o tentavam ajudar, disputando um material, o cesto.

Após o teatro de fantoches, a díade apresentou os mesmos ao grupo de crianças e facilitou a manipulação dos diferentes tipos de fantoche (de pau, de meia, de cartão e de tecido; cf. Apêndice C3) que, daí em diante passariam a pertencer à área dos livros, proporcionando tempo e espaço para que as crianças experimentassem diversas formas de os manusear, tendo como exemplo o

seguinte excerto: “JT. (3 anos) pegou no fantoche do sapo e disse «Não dá» abanando e rodando-o. Após persistir durante algum tempo, reparou que havia uma abertura e colocou lá a mão mexendo-o enquanto sorria”. Tal prova que é benéfico que o adulto saiba dar tempo à criança para que descubra por ela mesma, respeitando, na perspectiva de Araújo (2013), a sua competência e agência. Ao fazê-lo, a mestranda transmite confiança no seu papel de dupla mediadora que, neste caso compreende não só a mediação do espaço e materiais mas também da interação adulto-criança, respeitando o seu ritmo e a sua competência para resolver problemas. Tal é explícito pela escolha fundamentada de materiais suficientemente desafiantes para causar interesse e vontade nas crianças para os manipular (cf. capítulo 1).

A dramatização deste teatro de fantoches originou, na tarde do mesmo dia, um momento de intercâmbio entre salas, tendo sido dramatizado o mesmo teatro aos dois grupos de 24 a 36 meses de idade. Durante o momento de manipulação dos fantoches, após o teatro, foi possível observar que as crianças dos dois grupos envolveram-se em brincadeiras conjuntas com estes recursos dramáticos (Goldschmied, 2002).

De forma a ampliar as experiências das crianças através da disponibilização de materiais diversificados, como é defendido no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001), a diáde decidiu enriquecer a área dos livros com um flanelógrafo, enquadrando a integração do mesmo no projeto de sala sobre os transportes. Tal foi realizado através da criação da história *A grande corrida no mar* (cf. Apêndice C4) e respetivas personagens que passaram a integrar a área dos livros. O facto deste material ser introduzido na sala de atividades após a narração da história promoveu o desenvolvimento de capacidades cognitivas relacionadas com a organização e sucessão das ações da narrativa (cf. capítulo 1), através da envolvimento espontânea das crianças no reconto fiel da história, respeitando as sequências temporais da mesma.

Tendo o supramencionado em consideração, a introdução de novos materiais foi um aspeto fulcral na dinamização da área dos livros pois, ao proporcionar experiências diversificadas na mesma, tornou possível responder aos interesses e às necessidades de mais crianças. Em análise prospetiva (Alarcão, 1996a) com impacto futuro na ação docente da mestranda, a mesma refletiu sobre possibilidades para ampliar e enriquecer as experiências nesta dimensão da

literacia emergente e, partilhando com o par pedagógico este momento reflexivo, foi possível concluir que seria benéfica a inclusão das histórias criadas em formato de livro na área em questão, de maneira a que as crianças pudessem contactar com as mesmas histórias através de outros formatos que conjugassem fotografias ou ilustrações com o código escrito (cf. capítulo 1).

Uma vez que a família e, conseqüentemente, as interações com o código escrito que ocorrem no seio da mesma estão correlacionadas com o desenvolvimento da literacia emergente nas crianças (cf. capítulo 1), tornou-se relevante envolver as mesmas na dinamização da área dos livros. Este envolvimento pretendia fomentar a relação de continuidade entre a creche e a família de cada criança e ainda, estimular os comportamentos facilitadores da emergência da literacia no ambiente familiar, como é defendido por Ramos e Silva (2014), Rigolet (2000) e Burgess, Hecht e Lonigan (2002). Para tal, a equipa educativa criou e implementou duas iniciativas sendo que a primeira, denominada *Livros em Viagem*, consistiu no envio vai-e-vem de livros para casa das crianças para serem lidos em conjunto com a família, sendo-lhes proposto que posteriormente dedicassem algum tempo para uma atividade livre relacionada com o mesmo. O facto da atividade pós-leitura não ter sido condicionada permitiu que a família realizasse algo que o livro lhes tinha despertado, o que resultou em produtos muito diversos mesmo quando o livro enviado era o mesmo. Por exemplo, o livro *Beijinhos, beijinhos* de Selma Mandine foi enviado para casa da criança C (3 anos) e I (3 anos), mas os produtos da atividade pós leitura foram distintos. Uma vez que estes produtos espelharam diferentes abordagens do mesmo livro, estas foram apresentadas ao restante grupo num clima de partilha e valorização do carácter multimodal da abordagem e do contacto com os livros e as suas histórias. Nomeadamente, a criança C trouxe uma cartolina com fotografia de vários membros familiares a dar-lhe beijinhos (c.f. Apêndice A2) e a criança I realizou com a mãe brigadeiros para trazer para os amigos, já que, para ela, os beijinhos eram “doces, muito docinhos”.

A segunda iniciativa intitulada de *Histórias em Família* consistiu no convite a um membro da família para contar uma história na sala de atividades, favorecendo um intercâmbio próprio de uma verdadeira parceria entre estes dois contextos (cf. capítulo 1). O único momento presenciado pela mestranda no âmbito desta iniciativa revelou-se significativo porque, para além da mãe da

criança L (3 anos), que tinha o conto da história programado para esse dia, também a mãe da criança J (3 anos), que ficou para assistir, quis narrar uma história. Esta experiência permitiu à mestrandia constatar um momento de participação direta da família na vida da sala de atividades que, neste caso, se revelou deveras interessante para o grupo de crianças que se demonstrou atento durante as duas histórias e entusiasmado por reconhecer a pessoa que lhes contou a história: “É a mãe do J, é a mãe do J!” (H, três anos). Quanto a estas duas iniciativas, a que teve mais adesão por parte das famílias foi a *Livros em Viagem*, provavelmente por não envolver a deslocação à creche e a dispensa de tempo. Não obstante, no que diz respeito aos momentos de *Histórias em Família*, apesar de apenas uma minoria ter demonstrado interesse em participar, foi possível constatar que o momento observado resultou numa atividade rica para o grupo pois este pôde interagir com outros adultos e outros contos, acrescentando vivências de comunicação e linguagem à sua experiência pessoal, pelo apreciar de histórias (Post & Hohmann, 2011).

Para além do anteriormente enunciado, de forma a criar um clima ideográfico na sala (cf. capítulo 1), também foi pedido às famílias uma folha A4 com fotografias suas e das crianças para que fosse criado um livro da família, para figurar na área dos livros. Pela inclusão do mesmo a diáde esperava também abordar as diferenças nas famílias de cada criança, promovendo valores de respeito pela diversidade. Porém, devido ao tempo que demorou a recolha das mesmas, a apresentação deste livro ao grupo de crianças foi dinamizada pela educadora cooperante, após o término da PES I, valorizando a continuidade do trabalho educativo (cf. capítulo 1).

Estas iniciativas que visaram o fomento da parceria casa-instituição impulsionaram o desenvolvimento profissional da mestrandia pois envolveram a interação com as famílias das crianças que, até ao momento, ainda não tinha sido tão direto. Tal demonstrou-se significativo no seu percurso formativo pois não só o fomento de uma relação próxima com a família é uma condição expressa na Lei Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86) e na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 5/97), mas também porque a mestrandia valoriza, pessoalmente, o carácter intrinsecamente humano da profissão, que coloca a tónica nas pessoas envolvidas (educadores, famílias, restante comunidade educativa e educandos), cada uma com formas

particulares de ser e estar e com sensibilidades distintas que devem ser respeitadas (Formosinho & Machado, 2009).

Em suma, ao proporcionar momentos de prazer por ouvir histórias e ao transformar o espaço dedicado à área dos livros, a equipa educativa conseguiu estimular a curiosidade das crianças e aumentar a frequência do contacto com livros e outros recursos, estimulando, assim, comportamentos de literacia emergente (cf. capítulo 1). De ressaltar que as crianças, à data do término da PES I, se mostravam mais interessadas pelos livros do que na observação inicial, exteriorizando o seu interesse pela narração de histórias e procurando a área intervencionada mais assiduamente em momentos de jogo livre, para folhear livros ou até reviver histórias que lhes foram lidas, como é possível constatar pela documentação pedagógica presente no Apêndice F2, que se centra na ação da criança L (3 anos), que interage com J (3 anos) ao recontar a história do livro *Não é uma caixa* de Antoinette Portis (cf. Apêndice B1). Tendo o supramencionado como base, a mestranda sublinha a relação sinérgica que pode ser constatada entre o desenvolvimento das dimensões afetas à profissionalidade específica da formanda e os resultados no grupo de crianças em questão, sendo que o desenvolvimento profissional objetiva a melhoria das práticas docentes que, por sua vez, influenciam as experiências dos aprendentes (cf. capítulo 1).

3.2. PROJETO “AS FOLHAS”

Um dos aspetos mais marcantes no percurso de formação da mestranda foi a vivência do projeto *As folhas* em contexto de pré-escolar, pois, por ser uma primeira experiência de mobilização da metodologia projetual, permitiu o desenvolvimento de competências específicas acerca do trabalho de projeto, aliado ao que Formosinho (2009) denomina de dimensão intelectual e dimensão técnica do perfil docente. Esta vivência também impulsionou o enriquecimento das dimensões moral e relacional que, segundo o mesmo autor, implicam a consciencialização do docente como agente do desenvolvimento das crianças com quem interage. O desenvolvimento das dimensões

supramencionadas influenciam a gestão dos processos-chave da profissionalidade específica, nomeadamente no que concerne à observação, à planificação, à reflexão e à gestão do ambiente educativo.

Em análise retrospectiva, o projeto começou pela observação de um interesse pelas texturas da sala de atividades demonstrado por algumas crianças e, conseqüentemente, pela planificação de uma proposta do adulto que, na continuidade destas evidências, introduziu novos elementos para serem explorados. Os elementos introduzidos consistiram numa grande diversidade de folhas de árvores e plantas que, como elementos da natureza, proporcionam, segundo as OCEPE, inúmeras possibilidades de exploração sensorial, o desenvolvimento do sentido estético e a valorização do ambiente natural por parte das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a mestrandia, em cooperação com toda a equipa educativa, espelhou nas suas ações a perspectiva de uma observação atenta que sustenta a planificação e que tem como eixo central a intencionalidade de proporcionar experiências educativas com significado para o grupo de crianças em questão (cf. capítulo 1).

Aquando da realização da atividade de decalque proposta pelo adulto, as crianças levantaram várias constatações como “Tem o pau no fim das folhas” (GA, quatro anos), “As folhas não são iguais” (AL, 5 anos) e, também, questões como por exemplo “Também há folhas amarelas?” (JF, 5 anos). Após uma reflexão em equipa pedagógica onde se discutiram as possibilidades educativas caso se iniciasse um projeto neste seguimento, foi possível concluir que, dentro do tópico das folhas, eram amplas e diversas as hipóteses de desenvolvimento de competências, conhecimentos e sensibilidades, como é defendido ser o objetivo geral desta metodologia de trabalho por Katz e Chard (1997). Assim sendo, estavam reunidas todas as condições para o início da plena envolvência dos sujeitos que, como atestam Mateus (2011) e Vasconcelos (2012), necessitam do coletivo mas também do investimento individual de todos os intervenientes.

Seguindo as fases do desenvolvimento do trabalho de projeto propostas por Vasconcelos (2012), a primeira etapa centrou-se na definição do problema e do assunto a estudar. Para tal, foi realizado um diálogo em grande grupo sobre os conhecimentos prévios acerca das folhas e sobre novas questões que as crianças gostariam de ver respondidas. As perguntas levantadas foram “Como se chamam as folhas de acordo com a sua forma?”, “Por que é que as folhas têm cores diferentes?”, “Por que é que há árvores de folha caduca e árvores de folha

persistente?”, “Por que é que as folhas caem?” e “Por que é que as árvores são importantes?”, tendo sido registadas pelas mestrandas numa folha de papel de cenário (cf. Apêndice A3). Durante o diálogo, o adulto atuou como escriba das crianças (Folque, 1999), anotando o nome dos intervenientes para que, no fim do diálogo, os mesmos desenhassem ou escrevessem, recorrendo a livros e folhas naturais que tinham à disposição na sala de atividades, o que tinham referido. O processo desta atividade pode ser observado no Apêndice A4. Esta apropriação da folha de papel de cenário que passou a combinar o código escrito com os desenhos e escrita das crianças, foi uma opção planificada pela equipa educativa e fundamentada com base nas OCEPE dado ter como intenção facilitar a emergência da linguagem escrita, pela utilização funcional da mesma (Lopes da Silva, et al., 2016).

Na segunda fase, a que envolve a planificação e o desenvolvimento do trabalho segundo Vasconcelos (2012), o grupo centrou-se em duas questões que responderiam ao que queriam fazer com as folhas e onde poderiam investigar. As respostas a estas duas perguntas foram um guia para o processo seguinte uma vez que a equipa pedagógica não só ouviu a voz das crianças mas facilitou a sua agência, como é defendido por Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2013). Tendo em consideração os meios de investigação propostos pelas crianças, nomeadamente o questionamento aos pais (CL, 5 anos) – que, na sua maioria, dispõem de computador, outro meio sugerido pelas crianças M (5 anos) e I (5 anos) –, com o apoio e mediação da equipa pedagógica, o grupo de crianças selecionou e levou para casa um conjunto de questões das que tinham assinalado na fase da definição do problema para investigar com a sua família. Assim, a componente do envolvimento familiar no desenrolar do projeto surgiu naturalmente e foi estimulada pela díade de formandas introduzindo no placar exterior fotografias e expressões das crianças no decorrer do trabalho realizado (cf. Apêndice A5) como advogado por Katz (2016) e, ainda, convites para que entrassem na sala e reconhecessem a evolução do projeto. Como Katz e Chard (1997) defendem, esta opção reforça a parceria entre as famílias e a instituição educativa, o que possivelmente atuou como catalisador da participação das mesmas na resposta às informações pedidas sobre as folhas.

Outra opção estratégica adotada pela equipa educativa prendeu-se com a intenção de partilhar os saberes construídos com e pelas crianças (Vasconcelos,

2012) e reforçar o elo interativo entre a família e a instituição (Decreto-Lei n.º 5/97; Decreto-Lei n.º 46/86), concretizada através da resposta às questões inicialmente levantadas em folhas de papel de cenário posteriormente afixadas no exterior da sala de atividades. Esta exposição do saber pretendia, por um lado, comunicar a toda a comunidade educativa o desenrolar do projeto e, por outro, valorizar as contribuições das famílias, figurando nestes suportes respostas dadas pelas mesmas (cf. Apêndice A6). De facto, a documentação pedagógica foi algo que acompanhou todo o projeto e, espelhando a visão de Vasconcelos (2012) e de Katz (2016), perspetivou o seu uso para o envolvimento das famílias na valorização do trabalho realizado pelas crianças.

Ao longo das semanas que se seguiram ao pedido de participação das famílias, várias crianças trouxeram textos, desenhos, trabalhos em cartolinas e diferentes tipos de folhas com esclarecimentos sobre as mesmas (cf. Apêndice A7), apresentando-os ao grande grupo e demonstrando que, na sua maioria, tinham estado envolvidas na pesquisa e realização do produto que trouxeram, como pode ser constatado pelo seguinte excerto do diário de bordo: “AL (5 anos): Fui ao parque e apanhei folhas. A mãe trouxe esta da avó (*apontando para uma folha de cor vermelha*) e vimos no computador. O pai escreveu e pintou comigo”.

No decorrer das partilhas, que decorreram em vários dias consoante as crianças traziam algo para mostrar, o grupo de crianças esteve atento mas não se demonstrou muito participativo. Ao refletir sobre a sua ação, a mestrandia considera que deveria ter investido mais para fomentar a participação das crianças que assistiam ao longo das apresentações, de forma a tornar este um momento de reflexão e verdadeira partilha, uma vez que é através da discussão de ideias, opiniões e pontos de vista que as crianças aprendem a defender as suas ideias e a respeitar a dos outros (Lopes da Silva et al., 2016). A mestrandia demonstra, assim, refletir sobre o seu compromisso social e ético para a formação de crianças que se respeitam a si e ao outro e, também, sobre a defesa de climas interpessoais que favoreçam as relações pedagógicas (Formosinho, 2009).

Sabendo que as crianças queriam “Fazer trabalhos manuais” (AF, 5 anos) e “Apanhar folhas para fazer trabalhos” (MI, 5 anos) – respostas à questão «O que queremos fazer?» –, na terceira fase do projeto, ou seja, na fase da execução, a equipa organizou uma saída ao exterior. Esta saída insere-se na perspetiva

defendida por Vasconcelos (1998), de que “O espaço, em pedagogia de projecto, não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de actividades” (p. 147). O contacto direto com a natureza e com o objeto em estudo permitiu que as crianças começassem a fazer comparações e a tirar conclusões sobre o que observavam, como é explícito no seguinte excerto:

CL: Também tem mosquitos aí (*apontando para a árvore com bagas*).

M: Pois é, e está verdinha. Aquela está velhota (*apontando para uma árvore quase sem folhas*).

JF: Há umas verdes e outras castanhas. Às vezes, no Outono também há folhas laranja.

Educadora: E porque é que as folhas mudam de cor?

M: Porque é do Outono.

L: Porque são coloridas.

N: É por causa da chuva.

Ao estar envolvida nesta vivência, a mestranda constatou a importância de acautelar momentos em que as crianças pudessem observar de forma direta o mundo que as rodeia e, gradualmente, construir conhecimentos sobre o mesmo, como aprendizes ativos e capazes que são (Hohmann & Weikart, 1997). Assim, como defende Rivilla (1993), importa acautelar momentos de aprendizagem observacional, onde o adulto tenta equilibrar o apoio que fornece com a autonomia das crianças.

Uma vez que algumas crianças propuseram investigar respostas às perguntas levantadas sobre as folhas em “Livros” (B, 5 anos) e “Livros das ciências” (AB, 5 anos), a mestranda apresentou o livro *Os girassóis voltam-se para o sol porquê? Perguntas que as crianças fazem sobre a natureza* de Terry Martin, no qual figura um capítulo sobre as árvores e folhas, tendo sido, posteriormente, introduzido na área das ciências. Tal facilitou o contacto com o código escrito por constituir um interesse leitor das crianças (cf. capítulo 1), sendo que várias demonstraram curiosidade em saber, por exemplo, “Olha! É um tronco! O que diz aqui? (*apontando para o código escrito ao lado da figura*)” (MP, 6 anos). O mesmo livro foi ainda utilizado para enquadrar a primeira de três atividades experimentais propostas pela díade de formandas, tomando como ponto de partida a intenção de “Descobrir coisas” (MT, 5 anos) sobre as folhas e

proporcionando, assim, uma experiência enriquecedora no âmbito da literacia científica (cf. capítulo 1).

Sendo a diversidade “(...) um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10) e sabendo que as crianças têm maneiras particulares de aprender e se relacionar com o conhecimento (*ibidem*), a equipa educativa da qual a mestranda faz parte, acautelou múltiplas modalidades de exploração das folhas. Proporcionando materiais diversificados e estimulantes, como é acautelado no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º241/2001), as crianças envolveram-se na utilização de diferentes técnicas plásticas que integraram áreas de conteúdo diversas. Por exemplo, nas colagens, as crianças experimentaram diversos tipos de cola, realizando experiências ao nível do domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais, ao mesmo tempo que, algumas crianças optaram por realizar sequências (cf. Apêndice A8), o que revela práticas relacionadas com o domínio da matemática (Lopes da Silva et al., 2016). Outro exemplo da riqueza de atividades integradas que permitem múltiplas envolvências surgiu da experimentação de diferentes técnicas plásticas com a utilização de folhas naturais (cf. Apêndice A9), onde algumas crianças constataram a presença de nervuras e, ainda, de diferentes formatos das mesmas (cf. Apêndice A10), conhecendo elementos do meio natural enquanto se apropriavam, progressivamente de diferentes técnicas plásticas (*ibidem*).

O desenvolvimento das capacidades profissionais da mestranda no que concerne à reflexão para a criação e planificação de atividades integradoras e articuladas foi enriquecido com o desenvolvimento de outras competências profissionais, como é o caso da observação que, ao ser cada vez mais consciente e complexa, permitiu a contextualização de atividades adequadas ao grupo de crianças em questão, como é o caso da criação de um *rap* sobre as formas das folhas pela díade. A sua realização pode ser justificada pela observação do interesse das crianças em duas vertentes. Em primeiro lugar, foi possível observar a curiosidade sobre o tópico ao longo do desenrolar do projeto, comentando: “JG (5 anos): A minha parece uma lua. JF (5 anos): E a minha uma estrela”. Em segundo lugar, foi observado um interesse pelo género musical escolhido, o *rap*, pela auscultação de músicas que as crianças cantavam espontaneamente.

Importa, ainda, referir que o ensino deste *rap* foi realizado através do recurso visual a imagens legendadas que, ao combinarem a repetição pictográfica à repetição da letra da música, facilitaram a aprendizagem da mesma (Mata, 2008), sendo que, pela procura deste recurso no tempo de atividades e projetos, o mesmo passou a figurar permanentemente na sala de atividades, numa parede ao nível da altura das crianças (cf. Apêndice A11). Esta opção pedagógica de realizar um esquema visual também foi uma estratégia de diferenciação pedagógica com o objetivo de acautelar as necessidades das crianças diagnosticadas com necessidades educativas especiais neste grupo de crianças (especialmente da criança com perturbação do espetro do autismo), uma vez que estas respondem mais facilmente a estímulos visuais que, segundo Hewitt (2006) e Pereira (2008) lhes proporcionam segurança e orientação.

As crianças apropriaram-se do esquema visual como suporte para cantarem o *rap* sozinhas e integraram-no nas suas brincadeiras, mais concretamente, utilizando os fantoches que foram construídos pela díade (cf. Apêndice A12) para a dramatização de um teatro. Estes fantoches foram incluídos na sala de atividades permanentemente, com a intenção de continuar a promover momentos socializadores de aprendizagem (Cavassin, 2008). Com estes exemplos, e outros concretizados, a mestranda desenvolveu estratégias de planificação que lhe permitem valorizar o carácter holístico do desenvolvimento da criança e promover aprendizagens mais contextualizadas e integradas (Lopes da Silva et al., 2016), em consonância com a visão de Rabitti (1994) de que o projeto é, na sua essência, uma metodologia educativa integrada. A mestranda, ao desenvolver a sua prática com base no contexto real em que se situava, articulando a fundamentação teórica com os valores intrínsecos à sua perspetiva de educação e de imagem de criança, pôde desenvolver a sua compreensão sobre a triangulação interativa que constitui a práxis pedagógica (Formosinho, 2013).

Tendo em mente que o educador de infância também é um organizador consciente do espaço e dos materiais segundo o perfil específico de desempenho profissional (Decreto-Lei n.º 241/2001), a mestranda perspetivou o espaço da sala de atividades como um ambiente pedagógico rico e propulsor da aprendizagem das crianças (cf. capítulo 1). Assim sendo, em colaboração com o seu par pedagógico e restante equipa educativa, foram inseridos vários jogos na sala relacionados com o projeto a ser desenvolvido, como por exemplo, o jogo da memória (cf. Apêndice A5 e A13) e o jogo da folha escondida (cf. Apêndice

A14). O primeiro foi construído pela díade, duplicando trabalhos das crianças democraticamente selecionados pelo grupo, promovendo não só o respeito pelo trabalho das crianças como um clima de vivência democrática. O segundo jogo, para além das cartas com folhas de diversas formas também continha cartões individuais com o nome de cada folha, utilizados para diversas finalidades, por exemplo, como auxiliar de memória para identificar qual a folha escondida, verificado no seguinte excerto:

Ana: Ele tirou duas!

GT: Eu sei qual é! Eu já sei. É fácil. Espalmada e... Op...

(T retira o cartão com a folha espalmada e põe em cima da mesa)

Ana: Espera, espera, eles ainda não sabem a outra.

CL: Espalmada...

(CL e GT veem os cartões com os nomes das folhas)

GT: Linear!

T: Boa, linear *(mostra o cartão escondido)*.

Por outro lado, estes cartões também foram utilizados como suporte para a escrita, revelando interesse por este código e compreensão de algumas funções do mesmo (Mata, 2008), mais especificamente da sua função informativa (cf. Apêndice A15).

A última fase do projeto que Vasconcelos (2012) define como de divulgação e avaliação culminou na apresentação de um vídeo sobre o desenrolar do mesmo às restantes salas de pré-escolar da instituição. A ideia da realização deste vídeo surgiu da intervenção da criança MT (5 anos) que propôs: “Pomos numa parede mágica! (...) Pomos a parede mágica na parede e depois podem ver o vídeo! (...) Para fazermos o cinema!”. Este parecer foi aceite pelas restantes crianças, combinando, em seguida, que seriam realizados bilhetes para convidar “Todos os meninos de todas as salas” (LL, 5 anos).

Embora as crianças tenham participado na realização do vídeo, pedindo para tirar fotografias a elementos que achavam que deviam figurar neste como, por exemplo, do livro das experiências (cf. Apêndice A16), e fazendo elas próprias gravações para serem inseridas no vídeo final (Apêndice B2), a mestrandia considera que esta envolvência e participação deveria ter sido melhor planeada e organizada, possivelmente com a criação de pequenos grupos responsáveis

por partes do filme. Ao fazê-lo estar-se-ia a responsabilizar os diferentes elementos do grupo no seu aspeto individual mas também na sua ação como parte de um coletivo, consoante o advogado por Marques (2016). Tal foi realizado na preparação da sala para a divulgação do projeto, onde o envolvimento das crianças foi estimulado ao máximo, tendo sido organizadas equipas para saber quantas cadeiras necessitávamos, para recolher as cadeiras das outras salas e organizá-las na sala e, ainda, para receber os bilhetes previamente distribuídos à entrada da sessão (cf. Apêndice A17).

Outro aspeto que dificultou a concretização desta última fase foi a transferência do interesse das crianças para a efemeridade que se aproximava, o Natal, sendo este evidente em vários momentos, como foi o caso observado no dia 29 de Novembro, enquanto várias crianças brincavam com os fantoches das folhas, a criança A (5 anos) dirige-se para a mestranda e comenta: “Olha, o Agulha está muito ansioso pelo Natal!”. Numa reflexão retrospectiva, a formanda considera que este interesse poderia ter sido aproveitado tendo sido estabelecida uma ponte entre o projeto e a época natalícia, quer numa abordagem mais lúdica (realizando, por exemplo, jogos dramáticos sobre o *Natal das folhas*) ou abordando o simbolismo de algumas folhas utilizadas nesta festa, como é o caso do azevinho.

Em consonância, também o momento de avaliação final espelhou os efeitos da descentração no projeto e concentração do interesse das crianças pelo Natal. No entanto, para tentar apurar o que o grupo aprendeu com o projeto, ou seja, para avaliar o mesmo (cf. capítulo 1), a díade dinamizou momentos em grande e em pequenos grupos. Contudo, foi evidente que as crianças não estavam motivadas para a realização desta fase de reflexão e avaliação, explícito pela falta de concentração e de interesse demonstrado. Estas evidências levaram a mestranda a refletir na ação (Schön, 1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) e a dinamizar um momento de revisão do projeto, seguido de perguntas que objetivavam avaliar o trabalho, como sugerido por Vasconcelos (1998; 2012). Refletindo sobre a reflexão na ação (Schön, 1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), esta opção foi benéfica porque permitiu constatar as aprendizagens mais significativas para as crianças em questão, que, consoante os dados do diário de bordo, se prenderam com a dinamização das “Experiências sobre as folhas” (MI, 5 anos) e com as atividades nas quais “Aprendemos os nomes [das folhas]” (CL, 5 anos), referindo os fantoches das

folhas e o jogo da folha escondida. Ao refletir sobre esta fase, a mestranda interroga-se, como proposto por Vasconcelos (2012), sobre se as crianças se envolveram efetivamente nesta reflexão, e conclui que este processo reflexivo inerente à avaliação do projeto não foi devidamente aprofundado, tendo ficado por uma primeira abordagem, a consideração do que foi elaborado e de que partes foram mais significativas e, portanto, não tendo partido para a reflexão sobre a participação dos envolvidos e sobre a exploração de novas possibilidades de investigação (*ibidem*).

Esta falha na avaliação também se fez sentir ao longo do projeto, no qual não foram realizadas as devidas reuniões de avaliação e planificação partilhada, cujo objetivo, segundo Vasconcelos (2012), consiste na regulação do desenvolvimento deste percurso projetual. Apesar da mestranda, assim como a restante equipa pedagógica, recolher dados das suas conversas com as crianças e das ações das mesmas no tempo de atividades e projetos, para regular o desenvolvimento das ações a dinamizar, a formanda considera que a avaliação ao longo do decorrer deste devia ser mais sistemática e partilhada com o grupo (cf. capítulo 1), dinamizando, por exemplo, sessões em grande grupo onde, através do auxílio de suportes visuais como fotografias da atividade, se conversasse com as crianças para recolher as suas opiniões sobre o desenrolar da mesma, sobre o seu papel e sobre como gostariam de fazer as próximas atividades. Fazer este tipo de reuniões poderia ter sido benéfico para colmatar a dificuldade na última fase e, possivelmente, atenuar os efeitos do esmorecimento do projeto após a interrupção do Natal.

Por último, a mestranda considera relevante atentar que as falhas apontadas são reveladoras da crescente consciencialização sobre os domínios teóricos e práticos da metodologia de trabalho de projeto, sendo, conseqüentemente, impulsionadores de uma melhor prática profissional futura (Oliveira-Formosinho, 2009b). A envolvência neste projeto – que pode ser revisto na sua plenitude no Apêndice B3 – permitiu que a mestranda encontrasse uma metodologia que espelha os valores pessoais defendidos pela mesma, nomeadamente o respeito pela competência da criança, e propõe estratégias para praticar a apologia dos seus direitos, como a participação plena no seu processo de aprendizagem (cf. capítulo 1).

3.3. ATIVIDADES EXPERIMENTAIS

No desenrolar da PES II, em contexto de pré-escolar, a mestranda constatou a visão mencionada anteriormente por Guedes (2011) sobre as mais-valias das atividades experimentais para a observação, compreensão e aprendizagem da criança. Tal foi explícito pela observação sistemática e participante que identificou o interesse demonstrado pelas crianças durante e após este tipo de atividades.

A atividade experimental sobre a clorofila – o pigmento responsável pela cor verde das folhas, essencial à fotossíntese – funcionou como uma motivação para a complexificação da observação e compreensão do mundo. Esta consistiu na extração de pigmentos das folhas, esmagando-as com álcool e filtrando o líquido com filtro de papel. Depois do papel de filtro absorver o líquido foi possível observar que alguns possuíam a cor verde, nomeadamente o filtro utilizado nas folhas verdes (com muita intensidade) e nas folhas amarelas (apenas uma ligeira tonalidade verde seguida da amarela). Assim, e através da consulta de livros científicos que explicaram a necessidade de luz para a síntese de clorofila, as crianças puderam concluir que as folhas mudam de cor no Outono consoante a quantidade de clorofila que possuem: “Esta tem muita clorofila (*apontando para o resultado da experiência com folhas verdes*), esta tem pouca (*apontando para o resultado com folhas amarelas*) ” (MP, 6 anos). Mesmo passado várias semanas da realização da atividade experimental, a mesma criança demonstrou conhecer as evidências observadas na experiência e a apropriação dos conceitos abordados, como é evidente pela fala da criança MP (6 anos) que, após uma aula de ténis, dirige-se à mestranda e diz: “Ana, estou cansado. Estou a perder a minha clorofila, estou a perder clorofila. Seco, seco e fico castanho”, descrevendo o processo de mudança da cor das folhas explícito na atividade experimental já explicitada.

A observação do valor educativo do não fornecimento de respostas imediatas às questões das crianças, fez com que a mestranda acompanhasse as crianças em processos de investigação nos quais as mesmas se envolviam em processos de pesquisa, experimentação e teste de hipóteses para construir conhecimentos mais significativos do que se fossem fornecidos *a priori*. Por exemplo, as crianças GT (5 anos) e AF (5 anos), após observarem formigas na área das

ciências, tiveram a ideia de construir fantoches de dedo sobre estes animais. A mestranda apoiou esta iniciativa e, durante a realização dos mesmos, a criança AF perguntou quantas patas tinham as formigas, para as poder desenhar. Em vez de lhe dar a resposta, a formanda optou por instigar a criança a voltar à área das ciências para observar à lupa e responder à sua questão, o que se revelou frutífero pois apresentou uma estratégia que as crianças podem utilizar no seu futuro para resolver problemas que encontram enquanto procuram compreender o seu meio mais próximo (cf. capítulo 1).

Contextualizando a ação da díade para a planificação e dinamização das atividades experimentais, importa mencionar que foram pensadas com o objetivo de variar as formas de recolha e análise de informação tão necessárias ao desenvolvimento do projeto (Lopes da Silva, 1998), e com consciência de que, segundo a perspectiva de Martins et al. (2009) estas são, idealmente, atividades que propiciam a construção de conhecimento. Posto isto, algumas questões levantadas pelo grupo na fase inicial do projeto – como por exemplo “Por que é que as folhas têm cores diferentes?” e “Por que é que as folhas caem?” (cf. Apêndice A3) – revelaram-se oportunas para promover a prática de atividades experimentais de uma forma contextualizada e significativa, tendo por base uma abordagem experimental, defendida por Katz e Chard (1997) para o desenvolvimento de predisposições benéficas para a aprendizagem (cf. capítulo 1). Assim sendo, a mestranda atuou como ator consciente ao proporcionar às crianças “(...) oportunidades para desenvolver a compreensão sobre o que estão a aprender, estando activamente motivados” (Santos, 2002, p. 30), aumentando, assim, o grau de relevância da atividade (Holbrook & Rannikmae, 2009).

Importa ainda destacar que as atividades experimentais realizadas para responder às questões levantadas também objetivaram esclarecer e testar a veracidade de algumas informações presentes nos trabalhos que as crianças realizaram com as suas famílias e apresentaram ao grande grupo. Ao fazê-lo, a equipa educativa valorizou as conceções prévias das crianças e reconstrói aquelas que não correspondem ao pensamento científico atual, proporcionando experiências situadas e com valor funcional para o grupo de crianças em questão (cf. capítulo 1).

Mobilizando a reflexão sobre a ação (Schön, 1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) e após as leituras sobre a temática, a mestranda destaca que a

utilização dos procedimentos – conforme o exemplo que pode ser consultado no Apêndice C6 – proporcionou a visualização concreta necessária para a orientação das atividades experimentais, já que o código escrito incluído está diretamente aliado a imagens representativas do mesmo. Segundo Astolfi, Peterfalvi e Vérin (1998) e também Carvalho (2009), a relação entre o código escrito e a prática da ciência é recíproca pois, a escrita constitui-se como indispensável à prática científica, permitindo a sistematização, organização e comunicação do pensamento, ao mesmo tempo que as atividades científicas funcionam como oportunidades para utilizar este código de forma funcional, como foi o caso do registo da criança MT (5 anos) que representou e legendou todos os materiais utilizados para a experiência da clorofila (cf. Apêndice A18), demonstrando compreender o carácter comunicativo e funcional da linguagem escrita (Mata, 2008) aliada ao desenvolvimento da atividade experimental (cf. capítulo 1): “Assim, quem olhar, já sabe o que precisa” (MT, 5 anos).

O livro das experiências, onde constavam todos os procedimentos utilizados para a realização das atividades experimentais, e a sua inserção na área das ciências permitiu o relato das mesmas pelas crianças, presenciada pela mestranda em vários dias distintos durante o tempo de atividades e projetos. Ao longo das observações da formanda, tornou-se explícito que as crianças percebiam a utilidade deste suporte físico – visível pela fala da criança JF (5 anos): “Aqui (apontando para a primeira folha da atividade experimental da clorofila) está o que precisamos” – e que, mesmo passado algumas semanas da realização da atividade, conseguiam explicá-la ao ver os procedimentos – a criança T (5 anos) levou o livro das experiências para a mesa e chamou a mestranda para contar como fazer a experiência da respiração das folhas: “A água pomos aqui (*apontando para a imagem de uma tina*) e a folha pomos aqui (*arrastando o seu dedo da imagem da folha para a imagem da tina*) e depois pomos a pedra. E esperamos”.

Não obstante, a mestranda considera que a utilização dos procedimentos (cf. Apêndice C6) foi, no caso da experiência da respiração, subaproveitada na sua ação. Refletindo sobre esta, conclui que considerou, inconsciente e erradamente, os procedimentos como um “(...) protocolo faseado e tipo receituário (...)” (Praia, 1999, citado por Santos, 2002, p. 54) e não rentabilizou a oportunidade da utilização da pedra para submergir a folha na água para problematizar questões no âmbito científico – características flutuantes ou não

dos objetos do meio físico – que se revelariam importantes pois constituiriam um problema a ser resolvido no âmbito desta atividade. Esta ação pouco estimulante da parte da mestranda levou-a a tomar consciência da importância de repensar as atividades futuras para melhor adequar as estratégias aos seus objetivos e, caso o objetivo seja estimular a resolução de problemas, não desvalorizar aqueles que, mesmo não sendo os problemas que originaram a ação, são importantes para o desenrolar da investigação e do controlo das experiências levadas a cabo, como é defendido por Santos (2002).

Mobilizando a reflexão para a ação (Schulman, 1992, citado por Alarcão, 1996a) e, numa visão prospetiva, a mestranda considera que deve investir na estimulação das crianças para que pensem, para que discutam sobre o que se pode fazer e com que objetivo e, ainda, para que sejam críticas (Llopis & Serrano, 1985), fomentando momentos de diálogo e partilha em pequenos grupos que, pela observação em contexto, propicia uma participação mais equilibrada entre todos os elementos e fomenta a interação entre pares.

Podemos destacar que as crianças se envolveram nas atividades experimentais, implicando-se no processo e especulando e propondo possibilidades sobre o que teria acontecido para provocar o resultado, como nos é possível analisar no caso dos seguintes comentários aquando da primeira observação da água que tinha acumulado dentro de um saco plástico que envolveu uma planta durante dois dias: GA (4 anos): “É água da chuvinha”; A (5 anos): “Alguém regou lá dentro!”.

Sendo a intenção primordial da equipa educativa contribuir para impulsionar a estruturação do pensamento científico (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), ou seja, facilitar o desenvolvimento da literacia científica e não apenas as aprendizagens de noções técnicas e científicas sobre os conteúdos das experiências levadas a cabo (Martins et al., 2009; Llopis & Serrano, 1985), foi possível verificar o impacto destas atividades no envolvimento livre das crianças em explorações sobre o mundo que as rodeia, através de investigações, teste de hipóteses e constatações (Astolfi et al., 1998), no tempo de atividades e projetos. Como tal, não é apenas a realização de atividades experimentais estruturadas que é importante para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores intrínsecos a esta estratégia mas, também, o próprio ato de manipular e explorar objetos do dia-a-dia, refletindo sobre eles que nos leva à recolha consciente de informações sobre os mesmos e sobre os efeitos que

podemos provocar no mundo que nos rodeia, conforme a perspectiva de Guedes (2011). Tal é possível verificar na constatação da criança MA (5 anos) ao chamar a atenção da Educadora cooperante: “Olha, tanto abanamos as pedras que estão a transformar-se em terra”. Esta explicação que a criança encontrou, como muitas outras construídas pela interação com objetos, podem não corresponder ao conhecimento científico atual mas, segundo Martins et al. (2009), têm lógica para a criança e devendo ser retomadas como ponto de partida para processos de (des)construção da aprendizagem.

Tendo em consideração que a motivação intrínseca embebe as crianças de espírito observador e crítico, agindo sobre as questões que lhes surgem no seu dia-a-dia fruto da manipulação dos materiais (Guedes, 2011; Holbrook & Rannikmae, 2009) podemos identificar esta agência competente das crianças no caso da ação de MT (5 anos) que constatou um acontecimento – ao desenhar em cima de uma folha pintada com lápis de cera, viu que no verso da folha na qual desenhou fica marcado o seu desenho –, testou uma possibilidade – verificando se sempre que o faz, o mesmo acontece – e, refletiu sobre os resultados, elaborando uma conclusão: “Ana, olha a experiência que eu fiz! Quando risco por cima, passa para o outro lado!”.

Para assegurar a continuidade da promoção do espírito crítico e investigativo, tão essencial à ação de um cidadão ativo e consciente (Martins et al., 2009), a mestranda apoiou as atividades iniciadas pelas crianças, com a consciência de que, segundo Guedes (2011), é a partir destas que elas experienciam, observam e exploram o mundo, construindo conhecimentos. Como exemplo prático, podemos destacar a interação da mestranda com a criança AF (5 anos), aquando da revelação das intenções da criança à formanda: “AF: Ana, quero fazer uma experiência com isto (*apontando para dois boiões do jogo de sons inserido na área das ciências*)”. Note-se que a inserção deste jogo, construído pela mestranda, na área das ciências foi, por si, um ato de provocação na medida em que foi uma escolha consciente do adulto para promover aquilo que Guedes (2011) considera estímulo para o conflito cognitivo, levando as crianças a colocarem questões e tentarem responder às mesmas. Foi exatamente isto que a criança fez – como pode ser consultado na documentação pedagógica presente no Apêndice F3 –, com o apoio da mestranda para a ajudar a clarificar as suas intenções.

A formanda, após descobrir qual a origem da inquietação de AF e sabendo que é através da ação direta que as crianças constroem o seu conhecimento (cf. capítulo 1) assumiu-se como observadora participante consciente (terminologia utilizada pelo modelo *HighScope*), isto é, não como quem fornece as respostas e dirige a investigação mas sim como uma pessoa que segue as iniciativas da criança e que, não se anulando de intervir nem tomando precedência, interage, problematiza e propõe possibilidades de ação (Hohmann & Weikart, 1997). Assim sendo, depois da criança selecionar o que precisava para realizar a experiência – nomeadamente, um boião limpo, igual aos do jogo de sons –, a mestranda sugeriu a utilização de um papel para registar a atividade e, conseqüentemente, para que o realizado não caísse em esquecimento. Este *input* que, neste caso, propiciou o registo, foi rapidamente apropriado pela criança que, sem qualquer sugestão por parte do adulto, realizou dois círculos e, quando questionada sobre o porquê, disse “É para pôr lá dentro o sujo”, ou seja, o conteúdo do primeiro boião, o objeto alvo de estudo, utilizando este meio gráfico para organizar dados, apontado como uma das finalidades deste recurso por Guedes (2011).

No fim das representações dos dados recolhidos e após comparar com os dados iniciais, a criança AF chegou a uma conclusão: “O frasco fica sujo porque as pedras estão sujas”, demonstrando assim a realização de uma aprendizagem de tipo causa/efeito que, consoante Martins et al. (2009), decorre da manipulação de objetos e do pensar sobre a sua ação e insere-se no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo presente nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Depois da conclusão, AF quis levar o registo para o pai e realizar uma cópia para a sua mãe, demonstrando interesse em comunicar o que observou, registou e concluiu com outros (Guedes, 2011). A ação da mestranda como agente provocador estendeu-se ao questionamento acerca de como poderia fazer para que a sua mãe compreendesse a experiência na sua total amplitude. Ao fazê-lo, estimulou a criança a pensar acerca da importância da adaptação da informação de forma a sociabilizar o saber, ou seja, a tornar a informação adquirida apresentável e útil para um público-alvo específico, o que, segundo Vasconcelos (1998), se revela um processo cognitivo deveras complexo. No decorrer da discussão com a criança, esta decidiu recorrer a esquemas de cores para simbolizar o frasco sujo, apropriando-se de um código simbólico, como

podemos verificar no Apêndice A19. Este incidente revela a compreensão por parte da mestranda da ação do adulto na zona de desenvolvimento proximal da criança (Vygotsky, 1994), permitindo-a atingir níveis cognitivos superiores que no momento da interação, apenas poderiam ser atingidos com um estímulo e apoio exterior.

A ação com a criança AF acabou por envolver e articular diversas áreas do saber das OCEPE, nomeadamente a Área do Conhecimento do Mundo, através da introdução à metodologia científica e da abordagem às ciências (conhecimento do mundo físico e natural), a Área de Formação Pessoal e Social, pela tomada de consciência de si como aprendente espelhada na capacidade de mobilizar recursos físicos e cognitivos para resolver problemas, e ainda a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pela comunicação verbal e apropriação do código escrito (Lopes da Silva et al., 2016).

Importa sublinhar que, ao dinamizar atividades experimentais, a equipa educativa conseguiu estimular o desenvolvimento da literacia científica, incitando o espírito investigativo das crianças (cf. capítulo 1). A mestranda, ao manter o seu apoio nas investigações iniciadas pelas mesmas, pode contribuir, também, para a continuidade do desenvolvimento integrado e articulado das suas aprendizagens aos mais diversos níveis, como defende Pereira, Torres e Martins (2005).

Em suma, é de extrema importância sublinhar que, no âmbito do desenvolvimento profissional da mestranda, as dúvidas sentidas em torno da dinamização de atividades experimentais serviram para aprofundar conceitos teóricos e práticos, aumentar a consciencialização sobre o tema em enfoque e, ainda, para melhorar a estimulação de níveis cognitivos superiores no desenrolar da ação direta com as crianças. Segundo Bertram e Pascal (2009), esta estimulação consiste no apoio do adulto de alguma atividade da criança com o objetivo de despertar o seu raciocínio, comunicação ou ação.

4. REFLEXÃO FINAL

Neste último capítulo do Relatório de Estágio importa fazer jus a todo o percurso que valoriza “(...) a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir” (Alarcão, 1996b, p. 175). Assim sendo, a experiência da mestranda na PES I e II constitui o culminar do Mestrado em Educação Pré-Escolar pela fusão do contexto de formação com contextos de profissão, destacando a permanência da componente de desenvolvimento pessoal e profissional que envolve ambos (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016).

Valorizar a formação em contexto também passa por concebê-la como “(...) processo privilegiado para a reconstrução da pedagogia, pressupondo uma dialética entre a formação, a ação e a investigação” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citados por Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 352). Tal ocorre pela adoção metodológica da aproximação à investigação-ação pela mestranda que, ao refletir, ao tomar gradual consciência sobre os problemas identificados e ao contextualizar a sua ação ao longo do processo investigativo, responsabiliza-se e envolve-se na construção do conhecimento profissional (Coutinho et al., 2009; Elliot, 1997; Latorre, 2008).

Como já foi apresentado, apesar da nomenclatura do mestrado em que se inscreve este Relatório remeter apenas para a educação pré-escolar, a intenção formativa do mesmo inclui a preparação profissional dos discentes para a valência de creche e de educação pré-escolar, como pode ser consultado nas fichas de unidade curricular da PES I e II (Supervisão na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2017/2018a; 2017/2018b). Esta opção formativa vai ao encontro da primeira recomendação do Conselho Nacional de Educação de 2011 que destaca a importância de “Conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social” (Vasconcelos, 2011a, p. 24) e reforça a perspectiva de Araújo e Oliveira-Formosinho (2016), de que, para que tal aconteça, é necessário investir na formação especializada de profissionais.

Canário (2001, citado por Sarmiento, 2016) defende que a o pilar central na formação inicial dos docentes reside em “(...) aprender a aprender com a experiência” (p. 84), tornando-se, desta forma, profissionais autónomos e reflexivos. Neste âmbito, a experiência nos contextos de prática educativa em creche e em educação pré-escolar impulsionou a metacognição e a consciencialização sobre a forma como a mestranda se apropria do conhecimento teórico, o enquadra nos seus valores e mobiliza os referentes e as próprias crenças para a sua prática profissional, baseando-se na mesma para reestruturar o conhecimento prático. Mobilizando as componentes interativas da práxis – saberes de ações situadas, conceções teóricas e valores (Formosinho, 2013) – a formanda melhorou as suas práticas educativas, contribuindo para o seu desenvolvimento nas diversas dimensões do perfil docente destacadas por João Formosinho (2009), nomeadamente intelectuais, técnicas, morais e relacionais, espelhando uma visão complexa e multifacetada da docência.

No seguimento desta visão multifacetada da docência, é possível reconhecer que a profissão de educador de infância abarca uma grande diversidade de papéis relacionados com os cuidados e com a educação das crianças, implicando, assim, que os profissionais desta área desenvolvam uma grande extensão de capacidades profissionais e pessoais (Oliveira-Formosinho, 2001). Ao longo da PES I e II, a mestranda sentiu que cada um destes contextos lhe exigiu fortalecer diferentes componentes da sua profissionalidade que, segundo Bourdoncle (1991, 1993, citado por Sarmiento, 2016), consiste na racionalidade e na especificidade dos saberes ligados à atividade profissional. Em análise retrospectiva, a mestranda considera que o facto de nunca ter estado em contexto de creche antes de iniciar a PES I foi um dos fatores que contribuiu para a fascinação sentida pela observação da agência e competência de crianças tão pequenas. Interagir diretamente com as crianças a tomar decisões, a refletir sobre e a agir face aos problemas com que se deparavam no seu quotidiano – que, segundo Formosinho e Araújo (2004; 2006) são indícios da competência da criança – constituiu uma das evidências mais significativas no percurso da mestranda, tendo impellido a mesma a refletir sobre estas questões na narrativa reflexiva alusiva a este tema, que pode ser consultada no Apêndice E1.

Uma vez que as “(...) qualidades atitudinais do educador são importantes para a qualidade do ensino” (Bertram & Pascal, 2009, p. 125), a mestranda considera que o seu papel como profissional, que evoluiu ao longo da PES I e II,

também pode ser analisado consoante o conceito de empenhamento do adulto. No âmbito do referido anteriormente, em creche, as categorias mais valorizadas na ação da formanda terão sido a sensibilidade, no que diz respeito à capacidade de resposta face aos sentimentos e ao bem-estar das crianças, e a autonomia, no que concerne ao esforço consciente por aumentar e melhorar as interações facilitadoras da independência das crianças, respeitando a sua escolha e opiniões. A título de exemplo, a própria intervenção na área dos livros descrita no capítulo 3 representou uma decisão sensível às evidências recolhidas através da observação das crianças, valorizando a sua voz e reconhecendo o seu poder na gestão do espaço da sala de atividades. Por sua vez, ao longo do decorrer desta intervenção, a autonomia das crianças foi facilitada ao garantir liberdade de escolha e ao proporcionar oportunidades para que se pudessem envolver em experiências diferentes do seu quotidiano (como, por exemplo, a inserção de fantoches na sala de atividades).

No que diz respeito ao contexto de educação pré-escolar, e uma vez que o número de crianças era consideravelmente mais elevado do que no contexto anterior, a mestranda sentiu alguma dificuldade na observação do grupo na sua totalidade, das interações que decorriam, e de cada uma das crianças individualmente. Esta dificuldade foi sendo colmatada com a sistematicidade da observação e com a utilização do diário de bordo que se revelou um instrumento essencial para o registo de dados a serem posteriormente analisados e refletidos (cf. capítulo 2). No entanto, uma das maiores dificuldades sentidas pela mestranda correlacionou-se com a estimulação, mais particularmente, com o suportar o desenvolvimento de uma atividade, seja ela proposta ou não pelo adulto, de forma a estimular a comunicação e o raciocínio da(s) criança(s) envolvidas. Apesar de ter sido um dos pontos destacados pela mestranda a investir futuramente na grelha de avaliação da PES I (cf. Apêndice G1), a dificuldade nesta área não foi tão sentida na creche como no pré-escolar. Possivelmente devido à dimensão do grupo e às características do mesmo, foram evidenciadas algumas dificuldades na observação e compreensão de cada criança e da sua Zona de Desenvolvimento Atual (Vygotsky, 1994), o que fez com que a mestranda sentisse alguma insegurança na atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças (*ibidem*), principalmente no início da PES II e em atividades de grande grupo.

Como já foi possível verificar, foram várias as estratégias formativas que enriqueceram o percurso formativo da mestranda, sendo que, de seguida, serão aprofundadas as que mais se revelaram significativas na construção da profissionalidade da mesma. Em primeiro lugar surge destacar o trabalho colaborativo, “(...) indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29). A organização dos formandos em pares pedagógicos revelou ser uma mais-valia no percurso da mestranda, proporcionando maior diversidade e riqueza na partilha e análise das vivências. Nas palavras de Araújo e Oliveira-Formosinho (2016) é possível notar outra dimensão importante no que diz respeito ao trabalho em pares pedagógicos, nomeadamente, que a “(...) compreensão mútua e a empatia em momentos de mais difícil gestão do ponto de vista emocional, o apoio e encorajamento, bem como o desafio mútuo” (p. 359) constituem fatores determinantes para uma boa relação em equipa pedagógica. Este fator é essencial na co construção de saberes e da identidade profissional, sendo que a formação envolve o desenvolvimento pessoal articulado com o profissional (Sarmiento, 2016).

Ainda no que diz respeito ao trabalho colaborativo, a formanda considera importante ressaltar a importância da integração plena nas equipas pedagógicas das duas salas de atividade onde teve oportunidade de desenvolver a PES I e II. A mestranda considera que a relação com as educadoras cooperantes, as educadoras das outras salas, as assistentes operacionais e toda a restante comunidade educativa facilitou a integração no contexto e contribuiu para a criação de um clima relacional positivo que transparecia segurança e confiança às crianças. Sendo o principal objetivo a co construção de saberes, as reuniões de equipa pedagógica proporcionaram a análise retrospectiva prática desenvolvida pela mestranda, refletindo em conjunto sobre estratégias prospetivas, com vista à melhoria da mesma, o que tornou possível uma harmonização e coerência das práticas centradas na criança, por toda a equipa (Lopes da Silva et al., 2016). É, ainda, importante destacar que as reuniões de equipa pedagógica de sala representaram, para a mestranda, um local de auto consciencialização como agente do desenvolvimento humano (Formosinho, 2009), uma vez que eram nestes momentos que a equipa refletia sobre as questões emergentes e conceptualizava as planificações semanais (cf. Apêndice D). As planificações eram criadas de forma a melhor se enquadrarem no

contínuo de experiências de aprendizagem das crianças, pretendendo contribuir para os seus processos de desenvolvimento, ou seja, seguindo uma abordagem integrada e contextualizada ao grupo de crianças em questão (cf. capítulo 1).

Estas reuniões que também puderam contar pontualmente com a presença da supervisora institucional permitiram a coexistência de discursos teóricos, práticos e políticos (Latorre, 2008), recorrendo ao “entrelaçamento entre teorização e ação, a integração de um saber natural e de um saber científico” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 355) que permitiu uma abordagem complexa e situada no contexto em questão.

Importa dedicar algum espaço à reflexão sobre alguns dos instrumentos utilizados ao longo da prática educativa que, para além dos já mencionados, contribuíram para que a mestranda assumisse “(...) uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante” (Alarcão, 1996a, p. 18) de forma gradual e cada vez menos dependente dos profissionais que acompanharam o processo, mais concretamente, das educadoras cooperantes e da supervisora institucional. Entre estes, encontra-se o instrumento pedagógico de observação para a avaliação da qualidade do contexto do modelo *HighScope*, o PQA (High/Scope Educational Research Foundation, 2000), uma vez que a mestranda o considerou uma ferramenta muito rica por propiciar momentos de reflexão em equipa pedagógica, com implicações diretas e benéficas na sala de atividades (cf. capítulo 3; Apêndice E1).

O portefólio de formação foi outro documento que se revelou de extrema importância para a formanda já que, ao compilar as informações e as reflexões mais importantes ao longo de todo o percurso na PES I, suportou a realização deste Relatório de Estágio.

No que diz respeito às narrativas reflexivas individuais já mencionadas anteriormente, estas podem ser consideradas como uma opção formadora para tornar a “(...) autonomia simultaneamente objetivo e processo” (Alarcão, 1996b, p. 177), proporcionando à mestranda a capacidade de gerir e de se apropriar do seu processo de aprendizagem. A formanda aproveitou esta oportunidade para questionar sobre assuntos que emergiam da sua prática, procurando melhorar a sua ação e provocar impactos positivos no meio em que estava inserida (cf. Apêndice E). Para tal recorreu à reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, conceitos schönianos (*ibidem*), e à reflexão para a ação (Schulman, 1992, citado por Alarcão, 1996b), resultando em análises que reestruturaram e aprofundaram

os seus conhecimentos contextualizados e que, por sua vez, influenciaram a ação futura.

Esta estratégia formativa de impelir os discentes a refletir sobre assuntos da sua escolha espelha os valores implícitos na defesa de uma educação assente em pedagogias de carácter construtivista e socio-construtivista, nas quais “(...) se privilegia a criação de oportunidades para a participação da criança através de um exercício quotidiano em que este seu direito fundamental sai de uma existência burocrática, tantas vezes estéril, para uma presença real na esfera praxeológica” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Araújo, 2014) porque as transpõe para a educação de futuros profissionais. Como tal, fá-los experienciar em primeira mão uma prática que reconhece os direitos e deveres da pessoa dotada de agência e de competências, que constrói de uma forma participativa o seu relacionamento com o conhecimento (Oliveira Formosinho, 2016).

Ainda absorvendo inspiração nas palavras supracitadas de Alarcão (1996b), a mestranda destaca a metacomunicação como um processo desenvolvido ao longo de toda a prática com o objetivo de avaliar a sua competência de interação e de proporcionar cada vez mais consciência sobre o impacto da mesma na relação com as crianças, com a equipa pedagógica e com os restantes atores educativos. De ressaltar que a comunicação e, por conseguinte, a consciência sobre a mesma, é um dos pilares base para a promoção do respeito pelo outro e do envolvimento futuro do recetor da mensagem, seja ele criança ou adulto. De outro modo, segundo as OCEPE, é da responsabilidade do educador “(...) criar um clima de comunicação em que crianças, outros profissionais e pais/famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 19), abrindo portas para a participação plena dos mesmos. Ao longo do percurso formativo da mestranda, esta dimensão do valor da comunicação foi ganhando cada vez mais dimensão, compreendendo a importância de deter esta capacidade que é valorizada quer no perfil geral de desempenho profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001) quer no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001). Percebendo o valor da comunicação oral ou escrita na profissão docente e reconhecendo o seu valor na sociedade atual, é também possível compreender a grande importância da promoção de atividades de literacia emergente na infância e a emergência deste tópico no percurso formativo da discente (cf. capítulo 1 e 3).

Por fim, a mestranda considera de extrema relevância destacar que o seu percurso evidenciou que a formação em contexto não se restringe ao período da formação profissional inicial já que o desenvolvimento da competência profissional é movido pelo que Wallace (1991, citado por Alarcão, 1996b) designa como ciclo reflexivo (prática/reflexão). Assim sendo, este percurso formativo só acaba quando o profissional parar de refletir sobre a sua prática e fazê-lo implica desconectar-se de uma das características centrais do que é ser profissional de educação (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Posto isto, a mestranda considera que o ingresso em equipas de trabalho com outros profissionais educativos, fóruns de discussão de temas práticos, entre outras atividades colaborativas são possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento a nível profissional e pessoal que tenciona investir. Ademais, a área da intervenção com crianças identificadas com necessidades educativas especiais foi sempre uma área que despertou o interesse da formanda – justificando, em parte, a escolha do tópico Diferenciação pedagógica na narrativa reflexiva que pode ser consultada no Apêndice E2. Considerando que a formação inicial não satisfaz as suas inquietações, esta é, portanto, outra das áreas que destaca como de desenvolvimento prioritário, junto de muitas outras que, naturalmente, irão emergir de uma prática reflexiva futura.

Em súpula, este processo de formação em contexto não só aumentou competências na dimensão técnica e intelectual – pelo desenvolvimento da prática em contexto e da procura de referentes teóricos que a sustentassem e explicassem – mas também no âmbito da dimensão relacional e moral, pessoal e social. Mobilizando o pensamento de Alarcão (1996b) para a formação em contexto de educação de infância, apraz terminar este Relatório de Estágio assumindo este processo como um caminho de descoberta pessoal da mestranda como profissional de educação, caminho este que não termina aqui porque nunca paramos de aprender.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996a). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-188). Coleção CiDinE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 11-39). Coleção CiDinE. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (coleção Infância) (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. (2014). Avaliação da qualidade em creche: O bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25 (3), 100-114.
- Araújo, S. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Formação em contexto para a reconstrução da pedagogia em creche: A relevância percebida de conteúdos e processos. In V. A. Cancian, S. F. S. Gallina & N. Weschenfelder (org.), *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp. 351-369). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Astolfi, J. P., Peterfalvi, B. & Vérin, A. (1998). *Como as crianças aprendem as ciências*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Azevedo, A. M. L. C. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: A documentação pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Minho.
- Bedin, V. & Fournier, M. (2015). *Aprender: O que dizem a psicologia e as ciências cognitivas, os caminhos da aprendizagem, autoformação, as novas formas de aprender*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Bernardes, C. & Miranda, F. B. (2003). *Portfólio: Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.

- Bertram, A. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. *Da investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, VIII(1), 13-34.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2016). Avaliação autêntica em creche: Resultados preliminares do processo de construção da ferramenta “CRECHEndo”. *Revista portuguesa de pedagogia*, 50(2), 83-102.
- Carvalho, G. S. (2009). Literacia científica: Conceitos e dimensões. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (coord.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 179-194). Lisboa: Lidel.
- Cavassin, J. (2008). Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *R.cient/FAP*, v3, 39-52.
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. Londres: NCB.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 445-479.
- DeVries, R., Edmiaston, R., Zan, B. & Hildebrandt, C. (2004). O que é a educação construtivista? Definição e princípios de ensino. In R. DeVries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston & C. Sales, *O currículo construtivista na educação infantil: Práticas e atividades* (pp. 50-68). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43(1), 175-188.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). Aspectos gerais. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de*

- Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 23-36). Porto Alegre: Penso.
- Elliott, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fialho, B. I. (2009). Ensinar ciência no pré-escolar. Contributos para aprendizagens de outras áreas/domínios curriculares: Relato de experiências realizadas em jardins de infância. *Enseñanza de las Ciencias*, VIII, 5-8.
- Fochi, P. S., Cavalheiro, C. & Drechsler, C. F. B. (2016). Contribuições de Emmi Pikler para a educação de bebês nos contextos brasileiros. In V. A. Cancian, S. F. S. Gallina & N. Weschenfelder, *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª eds.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*, (pp. 93-118). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica: O caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*, (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 103-114.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2006). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 21-31.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (coord.), *Formação de*

- professores: Aprendizagem profissional e acção docente*, (pp. 143-164). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-282). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. São Paula: Editora Paz e Terra S/A.
- Frier, C., Corrêa, M. L. G. & de Castro, R. L. (2006). Leituras dialogadas: Alguns aspectos interacionais dos rituais de leitura compartilhada. *Filologia e Linguística Portuguesa*, (8), 327-359.
- Garcia, L., Almeida, N. & Gil, M. (2013). Conflitos e agressões entre bebês e diferentes atributos de brinquedos: Um estudo experimental. *Interação Psicol.*, 17(1), 27-36.
- Goldschmied, E. (2002). *Educar en la escuela infantil*. Barcelona: Rosa Sensat – Octaedro.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2005). *People under three: Young Children in Day Care*. Taylor & Francis e-Library.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*, 40(5), 5-12.
- Guimarães, M. & Costa, I. (s.a.). *Eu era a mãe: Perspetivas psicopedagógicas da expressão dramática no jardim-de-infância*. Ministério da Educação e Cultura: Direcção-Geral do Ensino Básico.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo: estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- High/Scope Educational Research Foundation (2000). *High/Scope Program Quality Assessment – Infant-toddler version*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Hohmann, M. (1991). Observar e analisar: Porque é tão importante, tanto para o educador como para as crianças. In N. A. Brickman & L. S. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp. 198-236). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Holbrook, J. & Rannikmae, M. (2009). The meaning of Scientific Literacy. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 275-288.
- Katz, L. (2016). O que podemos aprender com Reggio Emilia?. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 37-56). Porto Alegre: Penso.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Research Centre for Experiential Education: Kind & Gezin.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M. & Cadima, J. (2006, Outubro). *Desenvolvimento da literacia emergente: Competências em crianças de idade pré-escolar*. Comunicação apresentada no 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Braga.
- Lino, M. & Araújo, S. (trad.) (2003). *Avaliação da Qualidade do Programa (Program Quality Assessment – PQA) versão creche (0-3)*. Associação Criança.
- Llopis, C. & Serrano, M. T. (1985). *El área de experiencias en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: NARCEA SA de Ediciones.
- Lopes da Silva, I. (1998). Projectos em educação pré-escolar e projecto educativo de estabelecimento. In L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. R. Lopes da Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 89-122). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 57-98). Porto Alegre: Penso.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projeto*. Lisboa: Areal Editores.

- Marcolino, S., Mello, S. A. & Folque, M. A. (2016). Brincar juntos na escola de infância: A brincadeira entre crianças de idades diferentes na proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Crítica Educativa*, 2(2), 123-135.
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o método de projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107, 4-5.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., ..., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. N. E. (2011) Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), 3-16.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2015). Docência e integração na educação básica em Portugal. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 57-82). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mooney, C. G. (2000). *Theories of childhood: an introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. Saint Paul: Redleaf Press.
- National Research Council (2008). *Começar com o pé direito: Um guia para promover o sucesso na leitura* (coleção Criança e intervenção precoce). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância*, (pp. 141-160). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

- Oliveira-Formosinho, J. (2001). The Specific Professional Nature of Early Years Education and Styles of Adult/Child Interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(1), 57-72.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. L. A. Machado (org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (3ª eds.) (pp. 133-167). São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009a). A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância. In A. Bertram & C. Pascal, *Desenvolvendo a qualidade em parcerias* (pp. 9-15). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009b). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*, (pp. 221-284). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular HighScope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância*, (pp. 61-108). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância*, (pp. 25-60). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, F. (coord.) (2008a). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: Normas orientadoras*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Pereira, S., Torres, A. & Martins, I. (2005). A educação em ciências no ensino pré-escolar: O contributo da formação complementar de educadores. *Enseñanza de las ciencias*, VII, 1-5.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche: O primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação, *Educação dos 0 aos 3 anos*, (pp. 47-63).

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rabitti, G. (1994). An integrated art approach in a preschool. In L. G. Katz & B. Cesarone (eds.), *Perspectives from ERIC/EECE: Reflections on the Reggio Emilia Approach* (pp. 51-68). Pennsylvania: ERIC Clearinghouse on Elementary.
- Ramos, A. & Silva, S. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista, *Ler para ser* (pp. 149-174). Coimbra: Edições Almedina.
- Reis, L. (2004). *A tradição como campo de actividades*. Queluz: Sistema J.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três P – precoce, progressivo, positivo. Comunicação e Linguagem para uma plena expressão* (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Rivilla, A. M. (1993). La profesionalización del docente de educación infantil. In A. M. Rivilla (coord.), *La formación del profesorado para una nueva educación infantil* (Coleção Investigación y formación del profesorado) (pp. 13-38). Madrid: Editorial Cincel.
- Rogers, A. (1991). Ambientes para a aprendizagem activa. In N. A. Brickman & L. S. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp. 151-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rubin, K. H. (1980). Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition. *New Directions for Child Development*, 9, 69-84.
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T. (2016). Tempos de mudança na formação das educadoras de infância. *Essentia*, 17(1), 67-102.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza: Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Madrid: Morata.
- Supervisão na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico (2017/2018a). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada I: Mestrado de Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Supervisão na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico (2017/2018b). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa*

- Supervisionada II: Mestrado de Educação Pré-Escolar. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: Uma visão sociológica sobre a infância. *Interacções*, 30, 159-175.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006). Literacy for life (Education for all). France: UNESCO.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. In L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. R. Lopes da Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 93-115.
- Vasconcelos, T. (2011a). *Recomendação. A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2011b). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F., Sucena, A., Ribeiro, I. & Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (coord.), *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 15-31). Porto: Almedina.
- Vygotsky, L. (1994). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (5^a. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Zabalza, M. A. (1998a). Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. In M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 11-30). Porto Alegre: Artmed.

- Zabalza, M. A. (1998b). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 49-62). Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5ª edição). Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei n.º 172-a/2014. Diário da República – I série – N.º 221 de 14 de Novembro de 2014, 5882(2)-5882(26).
- Decreto-Lei n.º 240/2001. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – I série – N.º 221 de 30 de Agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República – I série – N.º 221 de 30 de Agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República – I série – N.º 237 de 14 de Outubro de 1986, 3068-3081.
- Decreto-Lei n.º 5/97. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República – I série-A – N.º 34 de 10 de Fevereiro de 1997, 670-673.
- Decreto-Lei n.º 65/2015. Diário da República – I série – N.º 128 de 3 de Julho de 2015, 4572.
- Decreto-Lei n.º 79/2014. Diário da República – I série – N.º 92 de 14 de Maio de 2014
- Decreto-Lei n.º 85/2009. Diário da República – I série – N.º 166 de 27 de Agosto de 2009, 5635-5636.
- Despacho n.º 5220/97. Diário da República – II série – N.º 178 de 4 de Agosto de 1997, 9377-9380.
- 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).

Portaria n.º 262/2011. Diário da República – I série – N.º 167 de 31 de Agosto de 2011, 4338-4343.

REFERÊNCIAS SITOGRÁFICAS

- Direção-Geral da Saúde (s.a.). *Equipas Locais de Intervenção*. Retirado de <https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao-precoce-na-infancia/organizacao/equipas-locais-de-intervencao.aspx>
- Gallahue, D. L. (s.a.). *Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância*. Retirado de http://thiagomerlo.com.br/arquivos/ef/PS_DesenvolvimentoMotor.pdf.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework - Mathematics, Reading, Science and problem solving knowledge and skills*. Retirado de <http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>.
- Segurança Social (2014). *Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES)*. Retirado de <http://www.seg-social.pt/programa-de-alargamento-da-rede-de-equipamentos-sociais-pares>.

REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS

- Creche (2016/2017a). *Plano de trabalho de grupo*. Documento não publicado.
- Creche (2016/2017b). *Projeto Educativo da instituição*. Documento não publicado.
- Instituição (2017/2018a). *Plano curricular de grupo: Sala C*. Documento não publicado.
- Instituição (2017/2018b). *Projeto Educativo da Instituição*. Documento não publicado.

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Março 2018