



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Neste momento final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que representa o culminar de um sonho, muito próximo da sua conclusão, não poderia deixar de agradecer a todos os que contribuíram para o conseguir alcançar e que me apoiaram e acompanharam no decorrer deste incrível e complexa caminhada.

Desta forma, em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu maior apoio, a minha família, que me permitiu conquistar este sonho. Agradeço por todo o amor, por toda a força e motivação, por me mostrarem que a frase “não sou capaz” não deve existir e que todo o ser humano tem fragilidades e o direito de errar, desde que o erro se transforme numa aprendizagem. Um especial agradecimento por me tentarem educar com bons princípios e com o fundamento dos sentimentos e das emoções.

Agradeço ainda ao “Salva”, ao meu melhor amigo que até hoje em dia não consigo decorar o nome, mas que, de modo contrário, me conhece como ninguém. Agradeço por se ter cruzado no meu caminho, por todo o amor e amizade, por me ensinar a crescer do modo mais turbulento, por ser o meu maior apoio, assim como, por me mostrar que tenho fragilidades que desconhecia, mas que também tenho forças que não sabia. A si, um especial agradecimento por ser tão paciente e compreensivo, por cada momento de companhia na paragem do autocarro, por cada jantar que me serviu no escritório, por cada noite mal dormida e, principalmente, por nunca me ter cobrado todos os momentos de ausência e de má disposição.

Do mesmo modo, torna-se fundamental agradecer a todas as minhas colegas e amigas que, apesar de se encontrarem em caminhos diferentes, sempre estiveram presentes e me apoiaram nas minhas decisões e em todo o meu percurso formativo. Agradeço por cada segundo de disponibilidade, de apoio, de conselhos, de partilha de conhecimentos, de cooperação, de alegrias, de ansiedades, entre muitas outras emoções e sentimentos que me permitiram desenvolver de um modo global.

Não podia deixar, também, de agradecer ao Gristo Académico – Grupo Misto da Escola Superior de Educação do Porto – que esteve sempre presente durante a minha vida académica e me proporcionou os melhores momentos de companheirismo e diversão e que muitas vezes me fez descontraír e afastar do trabalho. Agradeço, ainda, pela inspiração, por me ceder os materiais para inúmeras ações, pela disponibilidade para a atuação na divulgação do projeto e, sobretudo, um especial agradecimento por ser o meu maior exemplo de “aceitação da diferença” e respeito pelo outro.

Por último, considero fundamental agradecer a quem esteve “diretamente” relacionado com o meu percurso de formação.

Assim sendo, começo por deixar o meu agradecimento à professora e orientadora (valência de Creche) Doutora Sara Araújo, pelo exemplo profissional que foi ao longo do meu processo de formação e pelo seu modo tão singular de conseguir despertar, ainda mais, a paixão pela importante e complexa profissão que é ser Educadora de Infância. Por conseguinte, queria ainda agradecer por todo o acompanhamento e apoio, bem como por todos os momentos de aprendizagem e partilha de saberes que me permitiram fundamentar este percurso e desenvolver enquanto futura profissional.

Do mesmo modo, agradeço, à orientadora (valência de Educação Pré-Escolar) Doutora Margarida Marta, com quem só tive o privilégio de me cruzar na última fase da minha formação, por toda a disponibilidade, acompanhamento e apoio durante a minha ação, assim como na construção do presente relatório. Agradeço, essencialmente, cada crítica construtiva, com o intuito de fomentar e desenvolver saberes profissionais e ao seu exemplo, pessoal e profissional, que me permitiu alargar horizontes e percorrer esta etapa com mais perseverança. Por fim, gostaria, também, de agradecer a sua forma exigente e desafiadora de trabalhar e de orientar que configuraram um impulso para me tornar uma pessoa e uma futura profissional com uma maior capacidade reflexiva e indagadora.

Agradeço, ainda, a todos os professores da Escola Superior de Educação do Porto que me inspiraram e me continuam a inspirar a seguir este caminho. Agradeço, nomeadamente, às professoras da área da Matemática, Doutora Cláudia Maia-Lima, Doutora Ângela Couto, Doutora Daniela Mascarenhas e

Mestre Adriana Ferreira, que, de um modo singular, desempenharam um papel fundamental no meu percurso de formação, permitindo-me colmatar uma lacuna formativa, assim como deter um “novo olhar” em relação à Matemática, de modo a perceber toda a sua importância desde a primeira infância, contribuindo, assim, para o meu desenvolvimento enquanto estudante e futura Educadora de Infância.

Torna-se, ainda, fundamental deixar o meu obrigada aos meus pares pedagógicos, por todas as horas de trabalho e momentos de reflexão que se verificaram essenciais para alcançar esta etapa do meu processo formativo, tornando-o mais completo e enriquecedor.

Por conseguinte, agradeço a ambas as equipas educativas das instituições que me receberam carinhosamente. Obrigada por toda a disponibilidade e partilha de experiências e de conhecimentos que me permitiram desenvolver de modo pessoal, profissional e, também, social. Um especial agradecimento às orientadoras cooperantes e respetivas assistentes por me terem feito sentir plenamente integrada nas suas salas e por me terem permitido aprender com elas.

Por fim, um especial agradecimento a todas as crianças com quem tive a oportunidade de me cruzar, de trabalhar e de aprender. Muito obrigada por me terem permitido crescer quando também vocês cresciam. Sem dúvida que foram a razão desta jornada e de todas as outras que ainda estarão para acontecer.

Sozinha teria sido tudo muito mais complexo. Obrigada a todos por se terem cruzado comigo!

## **RESUMO**

O presente relatório da prática educativa supervisionada para a obtenção do grau de Mestre no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar propõe-se a abordar, de forma crítica e reflexiva, o processo desenvolvido no decorrer dos estágios profissionalizantes realizados na valência de Creche e de Educação Pré-Escolar. De salientar que esta formação abrangeu a integração de diferentes processos indissociáveis – observação, planificação, ação, avaliação e reflexão – que foram articulados com referenciais teóricos e legais numa perspetiva de contínua investigação e reflexão e que surgiram, desta forma, na aproximação à abordagem de uma metodologia de investigação-ação que constituiu a base da intervenção pedagógica em ambas as valências. Ao longo do relatório evidencia-se a perspetiva da conceção da criança como sujeito ativo na construção das suas aprendizagens e como centro do processo educativo com direito de ser escutado. Assim, enaltecendo o papel preponderante do/a educador/a de infância e do meio que envolve a criança, desenvolveu-se um conjunto de ações que procuraram a atribuição de sentido, através da adoção de práticas pedagógicas participativas, tendo sempre em conta os interesses, as necessidades e os talentos das crianças, de forma a construir um ambiente que promova aprendizagens significativas, numa perspetiva globalizante e integradora. Para além do mencionado, evidencia-se a construção profissional da mestrandia que através da reflexão sobre, na e para ação permitiu a transformação das práticas e o desenvolvimento de competências, profissionais, pessoais e sociais.

Palavras-chave: Creche; Educação Pré-Escolar; Investigação-Ação; Reflexão; Competências profissionais

## **ABSTRACT**

This final report was created under supervised practice for the Master's Degree in Pre-School Education. It aims to approach both critically and reflectively the process developed during two professional internships in the contexts of Kindergarten and Pre-School education. This training included the integration of different inseparable processes - observation, planning, action, evaluation and reflection - and was articulated with theoretical and legal references from a perspective of continuous research and reflection. As a result, the approach to an action-research methodology created a solid foundation of pedagogical intervention on both experiences. Throughout this report it is highlighted the perspective of the child as an active subject that has a say on his / her cognitive development. Considering all of the above and emphasizing the critical role of the educator and the child's environment, a set of actions were carried out that sought meaning attribution through the adoption of participatory pedagogical practices. It was considered crucial to take into account the interests and needs of the children in order to create an environment that promotes meaningful learning, both from a globalizing and integrating perspective. Furthermore on this report, it becomes clear the professional evolution of the master's student who throughout the whole process has established the transformation of practices and the development of personal, social and professional skills.

Keywords: Nursery; Preschool Education; Child; Research-Action; Reflection; Professional skills;

## ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal	3
1.1. A criança como sujeito ativo no processo educativo	5
1.2. O/a educador/a de infância como construtor do currículo	7
1.3. Abordagem curricular para a educação de infância	13
2. Caracterização dos Contextos e da metodologia de investigação	27
2.1. Contexto de Creche	28
2.2. Contexto de Educação Pré-Escolar	36
2.3. Metodologia de Investigação	42
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	49
3.1. Ação desenvolvida no contexto de creche	51
3.1.1. “Jogo Heurístico”	52
3.1.2. “Exploração da Mesa de Luz”	61
3.2. Ação desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar	68
3.2.1. Projeto: “Biblioteca das Traças”	70
3.2.2. “Luz Mágica”	81
Reflexão final	90
Bibliografia	96

## LISTA DE APÊNDICES (FORMATO DIGITAL)

### APÊNDICE A – Planificações semanais

A1 – Planificações semanais em Contexto de Creche

A2 – Planificações semanais em Contexto de Educação Pré-Escolar

### APÊNDICE B – Narrativas reflexivas individuais

B1 – Narrativas reflexivas individuais em Contexto de Creche

B2 – Narrativas reflexivas individuais em Contexto de Educação Pré-Escolar

### APÊNDICE C – Registos fotográficos

C1 – Registos fotográficos em Contexto de Creche

C2 – Registos fotográficos em Contexto de Educação Pré-Escolar

## LISTA DE ANEXOS (FORMATO DIGITAL)

### ANEXO A – Grelhas de avaliação

A1 – Grelha de avaliação sobre a processos de aprendizagem profissional na prática educativa supervisionada em Contexto de Creche

A2 – Grelha de avaliação sobre a processos de aprendizagem profissional na prática educativa supervisionada em Contexto de Educação Pré-Escolar

### ANEXO B – Program Quality Assessment: em contexto de Creche

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LEB - Licenciatura em Educação Básica

ME - Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PE - Projeto Educativo

PES - Prática Educativa Supervisionada

PQA - Program Quality Assessment

UC - Unidade Curricular

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

Surge o presente relatório de estágio de qualificação profissional na valência de Creche e de Educação Pré-Escolar, no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Educativa Supervisionada (PES) II, integrada no Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar cujo principal objetivo é explanar e evidenciar o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais, através da descrição, da análise e da reflexão do trabalho no decorrer de todo este processo formativo, essencialmente no decorrer da prática dos estágios curriculares realizados.

Neste sentido, no que concerne aos estágios curriculares realizados, estes decorreram em duas valências e em dois contextos educativos distintos, mas ambos na zona metropolitana do Porto. Assim, o primeiro estágio decorreu na valência de Creche, numa instituição de cariz privado com um grupo de crianças dos 2 aos 3 anos de idade. Já na valência de Educação Pré-Escolar, este realizou-se numa instituição pertencente a um agrupamento de escolas da rede pública, com um grupo heterogéneo de idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos de idade. Assim, é pertinente salientar que a oportunidade de integrar estes dois contextos permitiu que a mestranda, para além de trabalhar com dois grupos de crianças, experienciasse o contraste de realidades sociais distintas, nomeadamente, no que diz respeito às especificidades de cada ambiente – políticas educativas, organização e gestão dos espaços e materiais, do tempo, dos grupos de crianças e das interações entre todos os intervenientes do processo educativo – potenciando, deste modo, o seu desenvolvimento profissional, pessoal e social, bem como a construção da sua identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

No que se refere à estrutura do relatório, de forma a contextualizar todo o trabalho realizado pela mestranda ao longo das PES I e II, este encontra-se organizado em três capítulos interligados entre si. Neste sentido, o primeiro capítulo compreende o enquadramento teórico e legal onde a mestranda menciona os referentes teóricos e legais que orientaram a ação pedagógica. O segundo capítulo, por sua vez, refere-se à caracterização geral das instituições e dos respetivos grupos de crianças, sendo que, neste mesmo capítulo, ainda se

compreende uma caracterização da metodologia de investigação-ação que assumiu uma função fulcral durante toda a prática educativa. No terceiro capítulo será descrita e analisada, de modo crítico e reflexivo, a ação educativa, e mais pormenorizadamente algumas atividades dinamizadas aquando dos diferentes estágios que se revelaram uma fonte inesgotável de aprendizagens. Por conseguinte, serão também explanados os resultados ao nível das aprendizagens das crianças e da mestranda. Por último, apresenta-se a reflexão final acerca de todo o processo de formação.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A educação é também uma declaração de amor à infância e à juventude, que devem ser acolhidas nas nossas sociedades, reservando-lhes o espaço que, sem dúvida, lhes cabe no sistema educacional e também no seio da família, da comunidade de base e da nação (Delors, 2010, p. 5).

Ao longo do tempo, a conceção de “Educação” sofreu diversas alterações, devido a vários fatores que contribuíram, e continuam a contribuir, para a construção e evolução do conceito e que, por sua vez, alteram, também, a conceção de criança e da importância atribuída à mesma, assim como dos restantes intervenientes envolvidos no processo tão complexo que é a educação (Zabalza, 1998). Esses fatores, nomeadamente: necessidades políticas, económicas e sociais, bem como as conceções e princípios defendidos por uma determinada sociedade, influenciam a forma como as pessoas entendem e valorizam a educação (Roldão, 1999a). Sendo, deste modo, possível afirmar que existem diversas conceções acerca do conceito de educação, assim como dos princípios básicos intrínsecos em todo o processo.

Neste sentido, importa mencionar que o facto da evolução da conceção de educação e, conseqüentemente, de criança, assim como das necessidades sociais e assistenciais da sociedade, bem como da entrada da mulher no trabalho e a industrialização (Abrantes, 2000; Mesquita-Pires, 2007), impulsionaram o reconhecimento da importância da educação pré-escolar. Em Portugal, através da “multiplicação de iniciativas populares, para a criação de locais de atendimento para as crianças (...) [foi] definida uma rede pública oficial de educação pré-escolar, datando a criação dos primeiros Jardins-de-infância, neste âmbito em 1978” (Mesquita-Pires, 2007, p. 40). Assim, com a necessidade de se criarem mais instituições infantis e de lhes atribuir qualidade educativa e mais apoio às famílias, ocorreu um grande marco no sistema educativo português, visto que a educação pré-escolar se inseriu como parte integrante, representando, então, uma valência fulcral da organização geral do sistema educativo. Ademais, pode-se afirmar que através da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/1986 de 14

de outubro), a educação pré-escolar se afirmou em Portugal, sendo definida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, p. 670).

Posto isto, é de mencionar que as próprias concepções de educação da mestrandia se foram desenvolvendo ao longo do seu percurso de formação, segundo os seus construtos sustentados nas experiências da prática pedagógica e em referenciais teóricos de qualidade e de excelência que serão mencionados no decorrer do presente relatório. Concomitantemente, construiu, também, os seus ideais, os seus princípios e valores, que acredita e defende para o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade em Educação de Infância.

Desta forma, tendo plena consciência de que “o conceito de profissionalidade docente diz respeito ao crescimento em racionalidade, especificidade e eficácia dos saberes ligados à atividade profissional” (Bourdoncle, 1994, citado por Oliveira-Formosinho, 2000, p. 153), as construções das aprendizagens relativas à educação, com maior enfoque na Educação de Infância, assim como toda a prática desenvolvida por um/a educador/a de infância, principalmente em processo de formação, devem ser sustentadas em conhecimentos teóricos, existindo uma articulação constante entre a teoria e a prática, no sentido em que “a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81). Assim, segundo esta ordem de ideais, a mestrandia procurou não aplicar teorias, mas sim recorrer a fundamentos que guiassem e justificassem a sua ação, procurando, deste modo, construir a sua própria concepção do que é ser educador/a de infância.

Neste sentido, no presente capítulo serão explanados referenciais teóricos e legais que se tornaram fundamentais para a construção do presente relatório de estágio e, como supramencionado, que sustentaram a prática educativa supervisionada e que se demonstraram fulcrais para a sua formação, para o seu desenvolvimento académico, profissional, mas, também, para o seu desenvolvimento pessoal e social. Para tal, ao longo do capítulo serão abordados os seguintes conteúdos teóricos: “A criança como sujeito ativo no processo educativo” (1.1.); “O/A educador/a de infância construtor do currículo” (1.2.) e, por fim, “Abordagem curricular para a educação de infância” (1.3.).

## 1.1. A CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO EDUCATIVO

A criança, antes de entrar no ensino obrigatório, devido ao seu estágio de desenvolvimento, é ainda muito dependente dos adultos, no sentido de não conseguir satisfazer autonomamente todas as suas necessidades físicas e psicológicas, no entanto, não deve ser uma condição para que não seja reconhecida como um ser capaz e com agência, com capacidade de pensamento, de comunicar e, por sua vez, para ser escutada (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), visto que, desde cedo, é portadora de uma capacidade inata de recorrer a diversas linguagens, para interpretar e comunicar com o mundo que a rodeia (Oliveira-Formosinho, 2000).

Do mesmo modo, esta deve ser vista como um ser que estrutura as suas aprendizagens, construindo o seu percurso a partir das mesmas e não como uma “tela em branco”, visto que esta já entra no contexto educativo com uma grande riqueza de experiências, conhecimentos e capacidades prévias, aprendidas e desenvolvidas nos diferentes contextos sociais a que pertence e onde se desenvolve através das relações e interações do seu quotidiano realizadas nos mesmos, sendo, assim, denominado de “«currículo natural» da criança” (Vasconcelos, 2005, p. 15).

Tendo em conta o supramencionado, uma vez que a criança se desenvolve em diferentes contextos sociais, há que ter em conta a criança como um membro integrante da sociedade, mas, essencialmente, há que ter em conta a criança como um sujeito com características únicas e singulares, pois a “interseção das suas características pessoais e das características do ambiente, da sua história passada, presente e (...) [das] suas projeções futuras, num processo onde a interação e as relações ocupam lugar de centralidade” (Dotta et al., 2014, p. 10), permitem conhecer a criança no seu global e compreendê-la na sua plenitude.

Por conseguinte, é devido ao papel enfatizado ao meio e às interações, que se considera importante referir a Teoria Ecológica ou Sistémica de Bronfenbrenner, que dá ênfase à perspetiva contextual na influência do desenvolvimento da criança, uma vez que existem diversos sistemas que a afetam, direta e indiretamente, com os quais interage ao longo do seu desenvolvimento (Lino, 2013). Assim sendo, esta teoria descreve e realça a

importância da variedade de processos interativos em vários contextos, visto que “o desenvolvimento ocorre por meio de processos de interação regular, ativa e bilateral entre uma criança em desenvolvimento e os processos ambientais diários e imediatos” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 36).

Assim, segundo os mesmos autores, Bronfenbrenner, identificou e organizou cinco sistemas contextuais integrados para a criança, do mais íntimo ao mais amplo – microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema. O microssistema, considerado o sistema mais íntimo, é onde se desenrolam os papéis e as relações pessoais de forma direta, num ambiente próximo, como a casa, a escola, ou a comunidade, na qual a criança age pessoalmente no seu quotidiano. Por mesossistema, entende-se um sistema numa perspetiva das interações mais alargadas, no qual existe a interação de dois ou mais microssistemas em que a criança interage, como por exemplo, as relações entre a família e a instituição de ensino. No que diz respeito ao exossistema, este consiste nas ligações de dois ou mais ambientes, que se podem afetar mutuamente, mas que, no entanto, um deles não implica a participação ativa da criança, sendo que esse não a afeta diretamente, como é o caso do local de trabalho dos pais e o sistema educacional. Quanto ao macrosistema, entende-se que é uma perspetiva ainda mais alargada de interação, constituído por padrões culturais gerais, valores dominantes, crenças, costumes e sistemas político e económico. Por fim, há que ter consciência que a criança sofre mutações pelo tempo, denominado cronossistema, que acrescenta os efeitos do tempo sobre os outros sistemas de desenvolvimento (Papalia et al., 2009).

Contudo, a teoria mencionada só faz sentido se a criança se tornar a protagonista da ação, por outras palavras, o sujeito ativo do processo educativo, “dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando-se confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

De modo a enfatizar a ideia mencionada, a Assembleia Geral das Nações Unidas (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 12) refere que a criança tem o direito de “expressar livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração”. Assim sendo, seguindo este ponto de vista, a criança, apesar do estágio de desenvolvimento em que se encontra, deve desempenhar um papel preponderante nas tomadas

de decisões referentes à sua vida, desenvolvendo, assim, uma participação ativa na sociedade e devendo, deste modo, ser considerada com “competência para ter voz [ativa] no processo de ensino-aprendizagem” (Formosinho 2013, p. 19) e, conseqüentemente, em todo o seu processo de desenvolvimento.

No entanto, para tal, é necessário realizar o processo educativo através de um conceito construtivista de educação, em que a criança é o sujeito ativo na construção do processo de aprendizagem e não o contraste, agregado ao conceito de educação transmissiva, onde se “concebe a criança como essencialmente um ser passivo (...) mais ouvinte do que coconstrutor da sua aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 17). Porém, uma vez que a criança se desenvolve em contextos sociais, para que a aprendizagem seja significativa é, também, necessário que o processo educativo seja realizado através de um conceito socioconstrutivista de educação em que a aprendizagem ocorre num contexto de interação social e onde a criança desempenha um papel ativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, tendo em conta o explanado anteriormente, revela-se pertinente evidenciar no subcapítulo seguinte o papel preponderante do/a educador/a de infância no processo educativo como mediador da voz ativa da criança na construção do currículo.

## 1.2. O/A EDUCADOR/A DE INFÂNCIA COMO CONSTRUTOR DO CURRÍCULO

Em seqüência do subcapítulo anterior e partindo do facto da não existência de um currículo pré-determinado em educação pré-escolar comparativamente com outros níveis de ensino, surge a necessidade de refletir sobre o papel preponderante do/a educador/a de infância na construção do mesmo e, por conseguinte, no processo de aprendizagem e de desenvolvimento global da criança.

Assim sendo, considera-se fulcral iniciar o presente subcapítulo por enaltecer o papel, prementório, atribuído ao/a educador/a de infância como

sujeito essencial e mediador na “tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, p. 1). Pois, uma vez que não existe um currículo pré-determinado, cabe ao/à educador/a de infância, em colaboração com os diferentes intervenientes do contexto educativo – equipa educativa, comunidade, família e as próprias crianças (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5) –, de modo livre e flexível, a conceção e o desenvolvimento de um currículo integrado “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto, p. 5572).

Na mesma linha de pensamento, citando Roldão (1999), o/a educador/a de infância é, assim, perspectivado como um “mediador entre a proposta corporizada no currículo e a concretização, das aprendizagens visadas” (p. 55), pois é livre de gerir o currículo de modo flexível, mas, também, de modo transdisciplinar, articulando as diversas áreas do saber e oferecendo um leque alargado de experiências (relacionais, sensoriais, intelectuais, motoras, emocionais, linguísticas, entre muitas outras), devendo valorizar o ser humano na sua globalidade, com a principal finalidade do seu desenvolvimento a vários níveis (confiança, autonomia, iniciativa, responsabilidade, descoberta, conhecimento, entre outros) (Zabalza, 1998).

Desta forma, considera-se importante refletir acerca da importância da atribuição deste papel preponderante ao/à educador/a de infância, pois a liberdade e a flexibilidade existente nesta função proporcionam um trabalho bastante complexo que implica um grande esforço constante essencialmente ao nível da observação e da reflexão (Mesquita-Pires, 2007). É, então, fulcral um constante ajustamento do currículo com vista a atribuir intencionalidade educativa à sua prática e a uma prática pedagógica de qualidade com o propósito de responder a um grupo específico de crianças, onde se tem em conta a voz ativa da criança, assim como os seus interesses, necessidades e especificidades, permitindo-lhes descobrir por si próprias e proporcionando-lhes oportunidades potencializadoras de aprendizagens no contexto educativo.

Deste modo, para uma correta construção e gestão democrática do currículo, considera-se necessário que o/a educador/a de infância adote metodologias e,

por conseguinte, processos basilares que permitam interpretar, analisar e transformar o contexto.

Como tal, com o intuito de apoiar o/a educador/a de infância neste âmbito, o Ministério da Educação (ME) disponibiliza as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), um instrumento pedagógico de apoio, que se estabelece como uma referência comum baseado “nos objetivos globais pedagógicos definidos pela” (Lopes da Silva et al., p. 5) Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) e que apresentam o ciclo de planear, agir e avaliar. Contudo, existe, também, o Decreto-Lei nº241/2001, onde são apresentadas as competências específicas de um/a educador/a de infância que “passou a constituir um referencial para acreditação dos cursos de formação dos educadores de infância” (Precatado, Damião & Nascimento, 2009, p. 126) e que sugere o ciclo com os processos de observação, planificação e avaliação.

Assim sendo, uma vez que ambos os documentos apresentam um ciclo com processos basilares que pretendem atribuir intencionalidade ao processo educativo e que representam, de igual modo, um quadro referencial para apoiar a ação do/a educador/a de infância e não um documento com regras a cumprir, segundo a opinião da mestrandia e com base nos seus construtos, unificando os dois ciclos mencionados nos diferentes referentes pedagógicos, surge o ciclo reflexivo com os cinco processos inerentes à metodologia de investigação-ação – observação, planificação, ação, avaliação e reflexão – que baseou as suas práticas pedagógicas e que será explanada no capítulo seguinte.

No entanto, de todos os processos mencionados, a mestrandia considera fundamental destacar a observação, dado que esta “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29) e que desempenha um papel fulcral para a conceção, o desenvolvimento e a integração do currículo e, conseqüentemente, da ação do/a educador/a de infância e da qualidade educativa. Deste modo, uma vez que a ação deve ser centrada nos protagonistas da ação educativa – as crianças –, o/a educador/a de infância deve ter em atenção vários domínios, que devem ser observados e, inclusive, observar e analisar o meio e tudo o que lhes está inerente, para adequar, da melhor forma possível, a sua ação educativa (Zabalza, 1998) e com o intuito de observar, na íntegra, as características individuais de cada criança, consideradas os “atributos da universalidade humana” (Monteiro, 1998, p. 55). Por conseguinte,

esta observação deve ser realizada através da recolha de diferentes tipos de informação constantes, tais como observações registadas por si, documentos produzidos no dia a dia da instituição educativa, bem como de elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade, pois o currículo só será construído e gerido de modo democrático e só será alcançável por todos se existir a colaboração de todos os intervenientes do processo educativo.

Neste sentido, uma vez que a educação se constitui como um direito de todos (Convenção dos Direitos da Criança, 1989; Carvalho & Diogo, 1999), os contextos educativos devem estar preparados de forma a proporcionar um ambiente educativo inclusivo que assente na equidade, de modo a contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso de cada criança e de todas enquanto grupo (Lopes da Silva et al., 2016; Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Como tal, sendo que cada criança é um ser único, num grupo de crianças existe sempre diversidade, já que cada uma tem a sua unicidade. No entanto, o/a educador/a de infância deve encarar a diversidade “como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e as oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10) e das suas famílias. Para tal, de modo a que o/a educador/a de infância se torne capaz de atuar com intencionalidade educativa e que permita a igualdade de oportunidades a todas as crianças do grupo, é necessário e fundamental o conhecimento específico sobre cada criança, o meio em que se encontra envolvida, ter em conta a voz ativa da criança, assim como os seus interesses, necessidades e especificidades.

Mas para que exista igualdade de oportunidades e para que a diversidade seja respeitada, o/a educador/a de infância deve, também, recorrer a “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada criança no quadro sócio-cultural” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5571), de forma a valorizar as individualidades de cada uma das crianças enquanto seres com agência e promovendo oportunidades de sucesso para todas, permitindo-lhes descobrir por si próprias e proporcionando-lhes momentos potencializadoras de aprendizagens no contexto educativo. Estratégias essas que se denominam de diferenciação pedagógica (Vasconcelos, 2003) e que permitem que o/a educador/a de infância siga uma linha inclusiva, fazendo com

que a criança se sinta integrada na sociedade ao mesmo tempo que sente que as suas diferenças são respeitadas.

Seguindo a ordem de ideias de tudo o que foi mencionado no presente subcapítulo, bem como no anterior, uma vez que se considera que todas as crianças, apesar da sua unicidade, são consideradas ser humanos “competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9), pode afirmar-se que as relações e as interações são de extrema importância, sendo que a criança deve ser vista numa perspetiva socioconstrutivista das suas aprendizagens, visto que se considera fundamental a potencialidade da aprendizagem cooperativa na educação (Zabalza, 1998). Assim, a criança, ao ser parte integrante de um contexto, de uma cultura, de um país e de uma família, constrói o seu conhecimento com base na rede de interações que estabelece com os diferentes contextos com os quais está em constante interação (Lino, 2013). É nesta linha de ideias que, uma vez mencionada a interação e tendo em conta que a criança não é uma “folha em branco” que contém conhecimentos prévios e uma história de vida, se torna importante mencionar o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que, segundo Vigotsky (1978, citado por Vasconcelos, 2005), se define como a “distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas individuais, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda de adultos ou em colaboração com alguns pares mais aptos” (p. 16). Isto é, o adulto apoia e guia os progressos cognitivos das crianças de modo a desenvolver esses conhecimentos e novas aprendizagens com o apoio dos que a rodeiam, através da interação que atua nas ZDP da criança para que seja possível que estas alcancem tarefas e aprendizagens (Folque, 2012; Vasconcelos, 2005; Papalia et al., 2009; Maia, 2008), proporcionando, desta forma, a criação de novas oportunidades à medida que se desenvolve e aprende.

Assim, de acordo com o ponto de vista referido, ao longo do complexo processo educativo, o/a educador/a de infância é, também, considerado um mediador do desenvolvimento pessoal e social da criança, pois cabe-lhe o papel de estimular a criança a estabelecer relações de aprendizagens que já realizou e que ainda possui potencialidade de desenvolver, devendo criar oportunidades e estratégias para atuar nas ZDP. No entanto, segundo Wood, Bruner e Ross, citados por Vasconcelos (2005) o/a educador/a de infância também

desempenha uma difícil função, a de “definir os limites da zona, igualando ou «sintonizando» o apoio ou «a «colaboração de andaimes»” (p.16). Entendendo-se, neste sentido, “andaimes” como o fornecer de um apoio, que implica o estabelecimento de “pontes entre o que é novo, estruturar situações e transferir responsabilidades” (Folque, 2012, p. 73).

Em suma, devido à ausência de um currículo formal em comparação com outros níveis de ensino e através da importância da atribuição desta tarefa ao/à educador/a de infância, bem como devido à grande importância da estimulação das crianças desde a primeira infância é que a “ação educativa de um/a educador/a de infância é específica e diferencia-se dos outros docentes pelo facto da conceção de infância ser uma etapa onde se associam as realizações afetivas, intelectuais, sociorrelacionais cujo impacto interfere no processo de humanização da criança” (Dotta et al., p. 20). Concomitantemente, enaltece-se, assim, o complexo e importante trabalho que esta profissão engloba na qualidade da educação e na vida futura de cada criança com quem um/a educador/a de infância detém a oportunidade de trabalhar e contraria-se a constante desvalorização desta profissão através da obsoleta “noção de que apenas gostar de crianças (...) [é] suficiente para ser bom profissional” (Marta & Lopes, 2014, p. 5348).

Nesta linha de pensamento, tendo em conta a autonomia cedida ao/à educador/a de infância como construtor/a, gestor/a do currículo, bem como a necessidade de flexibilidade curricular, é de realçar que é necessário que este/a detenha uma capacidade de desenvolver práticas conscientes, contextualizadas e inovadoras, capazes de provocar benefícios nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças. Por conseguinte, na sequência do presente capítulo, atenta-se relevante no subcapítulo seguinte dar-se a conhecer uma pequena análise das abordagens curriculares sustentadoras da prática pedagógica da mestranda, mobilizadas no desenvolvimento da mesma, uma vez que o desenvolvimento de abordagens curriculares específicas podem representar um fator de qualidade na educação de infância (Formosinho, 2013).

### 1.3. ABORDAGEM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Na ação de um/a educador/a de infância, a fundamentação e a sustentação da prática pedagógica em abordagens curriculares, para além de documentos de cariz político-educativo, é considerado um dos aspetos cruciais no âmbito do desenvolvimento da ação educativa, sendo que estas são consideradas como um importante instrumento de mediação entre a teoria e a prática e que figuram a complexidade da ação profissional (Formosinho, 2013).

No entanto, uma vez que as abordagens curriculares “visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo” (Formosinho, 2013, p. 16) e dado que já se falou da conceção do mesmo no subcapítulo anterior, antes de se falar em abordagens curriculares, considera-se pertinente definir o conceito de “Currículo”. Neste sentido, este é definido como um conjunto de metas de aprendizagem, de conhecimentos, atitudes e de habilidades que se pretende que as crianças alcancem, bem como do que é considerado pertinente trabalhar com as mesmas (Zabalza, 1987).

Deste modo, a mestranda procurou basear a sua ação educativa em abordagens curriculares que figurassem “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (Oliveira-Formosinho, 2007a, b citado por Formosinho, 2013, p. 16), isto é, guiar e fundamentar a sua prática pedagógica em pedagogias explícitas, nomeadamente em modelos curriculares participativos, onde a criança “contém um papel ativo na construção da sua educação, envolvida em todo o seu processo de aprendizagem e considerada indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007b, citado por Formosinho, 2013, p. 20). Porém, é de frisar que esta procurou não utilizar os modelos curriculares como uma “receita”, mas sim como uma orientação mais específica para realizar uma práxis pedagógica participativa, consciente e com intencionalidade educativa, bem como uma práxis pedagógica aberta e flexível para a reconstrução individual e coletiva (Formosinho, 2013).

Na mesma linha de pensamento, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “a atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo” (p. 28), assim sendo, procurou estabelecer-se

um equilíbrio entre a escuta ativa da criança e da iniciativa de procurar compreendê-la e responder-lhe, com o objetivo de criar e proporcionar atividades significativas que promovessem o seu desenvolvimento (Campos, 1990).

Deste modo, visto que a práxis pedagógica é “fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2013, p. 15), julga-se premente evidenciar que a mestranda, indo ao encontro das suas crenças pessoais, “recusa o academismo redutor em que a lógica dos saberes se constitui como critério único, tal como recusa o empirismo em que a experiência primária do quotidiano, não ampliada nem refletida, se traduz em referência central” (Formosinho, 2002 a, b, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26), pelo que, por sua vez, acredita na interação de formas múltiplas de pensar (saberes, práticas e crenças), assentes numa outra pedagogia, “uma pedagogia transformativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15).

Seguindo esta linha de pensamento construtivista onde o/a educador/a de infância deve desempenhar um papel de “cooperante ativo explorando criticamente a possibilidade de novas interpretações” (Mesquita-Pires, 2007), irão ser explanados, de seguida, os modelos curriculares de educação de infância que se demonstraram mais relevantes para orientar a ação educativa durante a PES.

Neste sentido, é de salientar que a mestranda baseou a sua prática, essencialmente, com base no modelo pedagógico HighScope em ambas as valências, no entanto, seguiu, algumas orientações de outras propostas pedagógicas – Pedagogia-em-Participação, HighScope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna e Goldschmied. Contudo, é de frisar que todos os modelos curriculares para a infância a serem referidos são considerados pedagogias participativas e que se baseiam em características construtivistas que assumem a criança como sujeito ativo e participativo no seu desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Assim, seguidamente, como forma de dar a compreender melhor a ação educativa em ambos os contextos, serão referidos, de modo sintetizado, alguns dos parâmetros que a mestranda considerou mais pertinentes em cada um dos modelos curriculares e que, por conseguinte, inspirou e baseou as suas práticas.

Dito isto, no que diz respeito apenas à valência de creche, julga-se premente, referir inicialmente a proposta curricular delineada por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, destinada unicamente a esta valência Assim, uma vez que nesta valência as “atividades e projetos constituem uma outra dimensão pedagógica consagrada” (Araújo 2013, p. 52), os/as educadores/as de infância devem seguir “perspetivas pedagógicas que respeitem e respondam à competência participativa da criança e serem sintónicos com as formas particulares com que a criança desta idade interage com o mundo físico e social e como constrói conhecimento” (Araújo & Costa, 2010, citado por Araújo 2013, p. 52), visto que nos primeiros três anos de idade são consideradas “aprendizes sensoriomotores” (citado por Araújo, 2013, p. 38), que através do corpo e da interação com o outro exploram e descobrem o mundo que as rodeia. Neste sentido, esta proposta curricular foi fundamental para a prática pedagógica da mestrandia, sendo que se considera relevante apresentar e salientar as duas propostas de jogo de Goldschmied e Jackson (2007) – o “Cesto dos tesouros”, proposto para crianças no primeiro ano de vida e o “Jogo Heurístico”, destinado para crianças na faixa etária do primeiro ao terceiro ano de vida –, que inspiraram e basearam a prática educativa em creche, onde as crianças aprendem através da manipulação e da exploração.

Desta forma, para além do supramencionado, é, assim, de salientar que nesta proposta a “importância do brincar no desenvolvimento das crianças, numa cultura em que o brincar, ainda não é assumido como a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., p. 10) se julga fulcral.

Por conseguinte, segundo tudo o que foi referido, note-se que na valência de creche, a ação educativa, nomeadamente ao nível das atividades e projetos, baseou-se nas “propostas ludoeducativas” (Araújo, 2013, p. 53) acima referidas, mais especificamente na proposta do “Jogo Heurístico”, uma vez que a prática educativa se desenvolveu com um grupo de crianças de 2 anos.

De referir que ambas as propostas apresentam aspetos em comum, no entanto, apresentam diferenças ao nível da execução da atividade e da escolha dos materiais. Posto isto, uma vez que as propostas são de exploração sensoriomotora, ambas devem conter materiais ricos a nível sensorial, devendo, de igual modo, conter objetos que estimulem a curiosidade e o interesse das crianças. Todavia, devem ser seguros e apresentar níveis de qualidade e higiene,

de modo a promover a autonomia e a liberdade das crianças durante a sua exploração (Goldschmied & Jakson, 2007).

Relativamente ao “Cestos dos Tesouros”, tal como supramencionado, esta proposta de jogo destina-se a crianças no primeiro ano de vida, que se encontram na fase de desenvolvimento onde já dominam destrezas motoras como sentarem-se de forma autónoma ou gatinhar, de modo a terem alguma autonomia para a exploração dos materiais (Goldschmied & Jackson, 2007). Esta proposta destina-se apenas à participação simultânea de três/quatro crianças na exploração do cesto com os materiais colocados à disposição das mesmas e escolhidos previamente pelo adulto de referência. O cesto deve reunir uma grande variedade de materiais sensoriais, que não devem ser “brinquedos comprados”, mas, pelo contrário, deve oferecer “uma variedade rica de objetos quotidianos” que estimulem a curiosidade da criança (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 114).

Durante esta proposta de jogo, o adulto de referência não deve ter um papel ativo e a criança deve explorar livremente os materiais colocados à sua disposição, contudo, este deve estar presente e atento para estimular a confiança e a segurança das crianças, assim como interferir em algum momento de conflito (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2007).

Em suma, esta atividade oferece uma “grande variedade de experiências através da exploração sensorial, de diversos materiais naturais do quotidiano das crianças, numa fase em que o cérebro das crianças se encontra a crescer e a desenvolver rapidamente através dos diversos sentidos e se encontra pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 114). Por fim, esta proposta de jogo estimula, também, “os primeiros intercâmbios sociais, através do contacto ocular, sorrisos ou sons pré-verbais dirigidos a outros bebés envolvidos no jogo” (Araújo, 2013, p. 54).

No que concerne ao “Jogo Heurístico”, este tem como objetivo o de enriquecer o processo de desenvolvimento das crianças, na faixa etária dos 2 aos 3 anos de idade, que ao iniciarem a marcha, sentem uma maior necessidade de explorar. Nesta faixa etária ocorre um “crescimento e um desenvolvimento acelerado, e concomitantemente, ocorrem diversas mudanças ao nível do movimento, da manipulação e da comunicação, que originam uma necessidade inata, da criança colocar em prática as suas recém-conquistas” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 129), querendo, por impulso e por curiosidade, descobrir e

explorar por si mesma todos os atributos dos objetos, de modo a estabelecer conexões mentais acerca dos mesmos e da forma como estes se comportam em interação com as suas ações.

Cabe, então, a esta proposta oferecer a oportunidade de brincar, explorar e manipular livremente diversos conjuntos de objetos do quotidiano de diferentes materiais, conjuntos mais complexos em relação à proposta explanada anteriormente (Goldschmied & Jackson, 2007).

É neste sentido que o/a educador/a de infância deve organizar um espaço amplo e bem definido, e distribuir os conjuntos de objetos para que as crianças possam ser organizadas em pequenos grupos e se possam movimentar livremente durante a proposta de atividade (Goldschmied & Jackson, 2007), com o objetivo de lhes proporcionar diversas oportunidades de exploração de qualidade, de modo a desenvolver a concentração, a exploração, a experimentação das características particulares dos objetos, bem como as características dos conjuntos dos objetos durante o agrupamento dos mesmos (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2007). E tal como no “Cesto dos Tesouros”, a atividade não deve ser “orientada ou interrompida pelo/a educador/a, este não deve interferir no brincar da criança, visto que o nível de concentração que a criança contém nesta faixa etária, torna supérfluo o conversar” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 155). Deve apenas ir organizando os objetos o mais natural possível, para que a criança não perca o interesse pelos mesmos, e deve ficar a retirar notas das ações das diferentes crianças (Goldschmied & Jackson, 2007).

Em seguida, no que concerne aos modelos curriculares que inspiraram a prática educativa da mestrandia em ambas as valências, não se podia deixar de mencionar, primeiramente, a proposta curricular do modelo HighScope.

Como tal, uma vez que não existem áreas de conteúdo definidas para a valência de Creche, a mestrandia suportou a sua prática educativa desta valência nas experiências-chave definidas pelo modelo, tendo para isso que realizar um estudo autónomo e mais aprofundado acerca do mesmo. Sendo assim, é pertinente relevar que as experiências-chave no âmbito da observação, da avaliação e da planificação na valência de creche (sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento; música; comunicação e linguagem; exploração de objetos; noção precoce de quantidade e número; espaço e tempo) (Post & Hohmann, 2011), “descrevem aquilo que as crianças fazem, como

percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 545).

No que concerne à valência de educação pré-escolar, apesar do modelo HighScope possuir experiências-chave para esta valência, a prática não foi norteadada pelas mesmas, mas sim pelas áreas de conteúdo explanadas nas OCEPE. No entanto, tendo em conta o mencionado, é de realçar que este modelo sustentou e inspirou as suas práticas em outros domínios na valência de educação pré-escolar, visto que a mestrandia se identificou com os princípios construtivistas de Piaget nos quais o modelo se baseia, com o objetivo principal de apoiar a promoção da “construção da autonomia intelectual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81). Para tal, este modelo defende que “as crianças constroem uma compreensão própria do mundo, através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias [onde] todas as crianças (...) aprendem ativamente [e] adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta” (Amy Powell, 1991 citado por Post & Hohmann, 2011, p. 1).

Assim, importa salientar que a mestrandia teve sempre em conta a “Roda da Aprendizagem” que representa os cinco princípios orientadores da abordagem que existe para as duas valências, mas que, no entanto, apesar de colocarem, de igual modo, “a criança no centro da construção da sua autonomia” e funcionando como “fatores facilitadores e promotores da mesma” (Mesquita-Pires, 2007, p. 65), as nomenclaturas dos princípios são diferentes.

Deste modo, relativamente à valência de creche, os princípios orientadores são a “Aprendizagem Ativa”; a “Interação Adulto-criança”; o “Ambiente Físico”; os “Horários e Rotinas” e, por último, a “Observação das Crianças” (Post & Hohmann, 2011). No que concerne à valência de educação pré-escolar, os princípios são a “Aprendizagem pela Ação”; a “Interação Adulto-criança”; o “Contexto de Aprendizagem”; a “Rotina Diária” e, por fim, a “Avaliação” (Hohmann & Weikart, 2011), sendo de salientar que estes cinco princípios existem no sentido de orientar a ação educativa dos/as educadores/as de infância consoante a faixa etária das crianças.

Por conseguinte, sendo que a criança é colocada “no centro da construção da sua autonomia” (Mesquita-Pires, 2007, p. 65), importa mencionar os elementos estruturadores do currículo do HighScope que permitem promover e facilitar essa autonomia, sendo eles o espaço, a rotina diária e as interações (adulto-

criança, criança-criança e adulto-adulto) (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011).

Posto isto, considera-se pertinente realçar, no presente relatório, os espaços, visto que “são a primeira forma de intervenção onde a sua organização e gestão devem promover o que a criança pode e vai aprender” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85) e que assumem um papel de cooperação com o/a educador/a de infância (Hohmann & Weikart, 1997). Neste sentido, considerou-se fulcral realçar os espaços, uma vez que cabe ao/a educador/a de infância a responsabilidade de promover um espaço e materiais que permitam às crianças movimentarem-se, explorarem, manipularem e comunicarem e, ao mesmo tempo, desenvolverem a sua autonomia, a mestranda inspirou a sua prática nesta proposta curricular e no âmbito da organização do ambiente físico em ambos os contextos, com o intuito de promover um ambiente educativo estimulante, cooperativamente com a equipa educativa, promoveu a realização de atividades fulcrais para o grupo e para o desenvolvimento das suas competências profissionais.

Desta forma, ao nível do espaço físico da sala, este deve ser organizado por áreas de interesse, delimitadas de uma forma clara, para que a criança seja o menos dependente possível dos adultos e que promovem experiências plurais e o desenvolvimento de competências e aprendizagens curriculares (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013). Contudo, é importante ter em atenção a faixa etária a que se destina, para que seja adaptado às suas exigências, independentemente de ser pensado para a valência de creche, bem como para a valência de educação pré-escolar, este deve ser flexível e seguro (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011), devendo, assim, o espaço ser pensado e organizado de forma a responder às necessidades, interesses do grupo, sendo ainda seguro e flexível, ou seja o espaço deve ser “pensado para a criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 14).

De seguida, é de salientar a proposta curricular da Pedagogia-em-Participação, uma vez que esta preconiza todos os princípios que vão ao encontro do explanado no subcapítulo 1.1. do presente relatório. Pois esta pedagogia defende que a criança deve ser o centro de toda aprendizagem, ou seja, deve ser encarada com direitos e voz ativa. Na mesma linha de pensamento, considera, também, que

os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29).

Desta forma, uma vez que “a democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29), a mestranda, neste modelo curricular, realça a importância dada ao espaço democrático, isto é, às instituições educativas como um espaço onde ocorre “a promoção da igualdade para todos e a inclusão das diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 30), bem como a promoção da participação ativa das crianças e das famílias na decisões educativas.

Para além do mencionado anteriormente, outra dimensão em que a mestranda segue as linhas orientadoras propostas pela Pedagogia-em-Participação e que merece destaque nesta proposta, refere-se às interações, à “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29). Através das interações das crianças com os adultos e com os pares, estas aprendem colaborativamente ao nível de todas as dimensões, pois este modelo promove o “aprender em companhia a ser, sentir e estar; pertencer e participar; explorar com as linguagens; desenvolver as inteligências múltiplas; viver e imaginar mundos; criar laços com as coisas, as situações, as pessoas; narrar as aprendizagens vividas, construir significação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32). Por conseguinte, por último, salienta-se nesta proposta curricular, o facto de apoiar a organização de grupos heterogéneos ao nível da faixa etária e de os encarar como potenciadores de aprendizagem e de inclusão da diversidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Neste sentido, importa referir a proposta curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), que norteou e inspirou, também, a construção das práticas pedagógicas da mestranda e que vai ao encontro dos princípios presentes na Pedagogia-em-participação.

Assim, no MEM, destaca-se os processos democráticos que o envolvem, sendo que este preconiza a instituição educativa “como um espaço de iniciação

às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144), na medida em que, para além de valorizar a educação em cooperação e a aprendizagem ser construída e baseada na interação social, também promove e enaltece um clima de livre expressão à criança.

Deste modo, esta proposta curricular inspirou a mestranda para o desenvolvimento das suas práticas, visto que existe um trabalho democrático, através de uma integração educativa de todas as crianças, com recurso a estratégias de diferenciação, onde se valoriza as experiências de vida, opiniões, sentimentos, emoções e ideias da criança, bem como se promove a comunicação, o diálogo e a cooperação educativa estabelecida entre crianças e educadores/as de infância em todos os momentos do processo educativo (planificação, realização, avaliação e regulação) (Niza, 2013). Para além do mencionado, é de salientar que esta proposta curricular valoriza a interação com a família e com a comunidade, através da promoção de momentos de diálogo para garantir o desenvolvimento educativo das crianças de forma participada e dialogante (Niza, 2013).

Por último, é de relevar que o MEM apoiou, também, a prática da mestranda na gestão do grupo, essencialmente na valência de educação pré-escolar devido à heterogeneidade etária das crianças, pois este modelo promove

a constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garante o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo sociocultural (Niza, 2013, p. 149).

De facto, para Niza (2013, p. 127), é através deste “sistema interativo de cooperação que o conhecimento se apropria e integra”.

Por conseguinte, durante a PES, foram, ainda, mobilizados princípios característicos do modelo curricular italiano, Reggio Emília, reconhecido como uma abordagem inovadora, assim como o melhor programa educacional no mundo (Edwards, Gandini, & Forman, 2007). É de salientar que por valores pessoais e pelo seu conceito, esta proposta curricular sempre inspirou a mestranda, desde o início do seu processo de formação.

A influência deste modelo nas salas de atividade de ambas as valências foi notória, uma vez que se considera importante salientar “o fomentar do desenvolvimento simbólico e criativo das crianças, visto valorizarem a expressão pela arte dando a possibilidade às crianças de construir e

comunicarem as suas significações através de diferentes formas de linguagem” (Mesquita-Pires, 2005, p. 66), denominadas, por Malaguzzi (1998), as “cem linguagens” da criança” (Lino, 2013, p. 125).

Neste sentido, este modelo conceptualiza a representação visual, dando ênfase à expressão plástica como um modo de comunicação e expressão, salientando a capacidade que a criança possui de “comunicar as suas ideias, seus sentimentos, seus entendimentos, sua imaginação, e suas observações por meio da representação visual” (Katz, 2007, p. 43) durante a primeira infância.

Essas representações são denominadas de representações gráficas pelo modelo de Reggio Emilia, que defende que “a criança, ao usar diferentes formas de expressão gráfica, desenvolve o pensamento crítico e a criatividade e aprende a comunicar ideias e pensamentos” (Lino, 2013, p. 124).

Por isso, é neste sentido que devem ser proporcionadas às crianças inúmeras formas de representação e exploração plástica, que posteriormente devem ser documentadas e expostas, na medida em que as crianças têm a oportunidade de analisar as suas representações e as dos outros, com a possibilidade de poderem “servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e representações novas” (Katz, 2007, p. 43).

É neste sentido que Lino (2013) defende que “documentar é produzir documentos do que se observa, é tornar visíveis as experiências realizadas, é criar cultura” (p. 132).

Concomitantemente, este modelo apoia, ainda, a envolvimento das crianças em projetos, onde estas são estimuladas a sugerir hipóteses e propostas para uma posterior construção de conhecimento em comunidade – profissionais, pares, família e comunidade –, fomentando, assim, as interações, relações e trabalho colaborativo, de modo a constituírem “uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2013, p. 95).

Por conseguinte, depois de mencionada a abordagem curricular baseada em pedagogias participativas, a mestrandia não podia deixar de referir a Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP) e a sua importância, na qual a criança é a responsável por todo o processo da construção de um projeto, desenvolvendo, assim, as suas capacidades de autonomia e iniciativa (Gambôa, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Pois esta proposta pedagógica de trabalho, originalmente desenvolvida por William Kilpatrick, compreende os

princípios da mesma, que “permite a articulação da construção de conhecimento segundo os interesses das crianças de uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança (Gambôa, 2011, p. 49).

Posto isto, uma das características desta metodologia a elencar é que o projeto se baseia em questões problema que partam dos interesses do grupo, ou apenas de uma das crianças, e não de um tema. Desta forma, importa salientar que o grupo de crianças envolvido no trabalho de projeto varia segundo o interesse, as necessidades e as vontades das crianças e que, em parceria com o/a educador/ de infância, iniciam a construção de conhecimentos através de exploração, observação, pesquisa, experiências e confronto de ideias., acerca de um problema/tópico, de forma a responder a este e a aprender mais acerca do mesmo (Gambôa, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013; Maia, 2008).

Por conseguinte, esta metodologia preconizada mais afincadamente por três dos modelos curriculares supramencionados – Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia e Pedagogia-em Participação –, deteve uma mais-valia no decorrer da prática educativa, na valência de educação pré-escolar, “uma vez que se tornou possível antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento das crianças, favorecendo a articulação de conhecimentos através de um único tema, posteriormente interligado com diferentes temas” (Vasconcelos et al., 2012, p.8).

No entanto, é de salientar que, apesar desta proposta se destinar a crianças dos três aos seis anos de idade, poderá ser adaptada a qualquer nível educativo, sendo, deste modo, “possível introduzir uma orientação para o trabalho de projeto na ação pedagógica com crianças dos zero aos três anos” (Vasconcelos et al., 2012, p.8).

De realçar que estes projetos podem durar dias, semanas ou mesmo um ano escolar, dependendo do interesse demonstrado pelo grupo ou pela criança em questão (Lino, 2013). Muitas vezes, estes projetos desencadeiam-se a partir de uma conversa no momento do acolhimento, onde as crianças trazem notícias que se podem transformar em projetos de estudo, desenvolvimento ou mesmo clarificação de interrogações/questões (Niza, 2013).

Neste sentido, seguindo as linhas orientadoras do mesmo autor, o/a educador/a de infância deve dinamizar e promover uma “organização participada, através de processos de cooperação e do treino democrático,

enquanto se deve também assumir como animador cívico e auditor ativo, de modo a promover a “livre expressão e atitude crítica” das crianças” (Niza, 2013, p. 158), deste modo, deve “activar as competências das crianças para construir significados” (Malaguzzi, in Edwards, Gandini e Forman, 1999, p. 12, citado por Vasconcelos et al., 2012, p.15).

Assim sendo, a utilização da MTP possibilita, então, o desenvolvimento de experiências mais ricas e elaboradas, de modo a valorizar a criança “não como um «cientista solitário», mas um explorador, um investigador, um criador ativo de saberes” (Vasconcelos, 2011, p.9), numa constante cooperação, interação e implicação de todos os participantes em todas as suas fases de desenvolvimento, com vista a responder aos problemas encontrados (Vasconcelos et al., 2012).

Posto isto, segundo os mesmos autores, a MTP é desenvolvida através de quatro fases, mas que, no entanto, “não são passos cronológicos, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis. Tratam-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Kilpatrick, 1926, citado por Gambôa, 2011).

Deste modo, o projeto inicia-se através da “definição do tema ou problema” (I fase) à qual se irá procurar responder. Nesta fase, são partilhados os conhecimentos prévios sobre o assunto através de uma conversa com as crianças “em grande e pequeno grupo, [e onde] as crianças desenham, esquematizam, [e] escrevem com o apoio do adulto [numa] “teia inicial”” (Vasconcelos et al., 2012, p. 14).

Posteriormente, segue-se a fase da “planificação e desenvolvimento do projeto” (II fase), onde vai ser realizada, colaborativamente com todos os intervenientes que participarão no desenvolvimento do projeto, “uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto”, segundo os objetivos que se querem alcançar e onde se realizam “mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15), através da colocação de questões e de possibilidades, com o objetivo de planear/estudar os recursos humanos e materiais, disponíveis, assim como distribuir tarefas e organizar os dias e as semanas.

Posteriormente, passa-se para a fase de “execução” do projeto (III fase), onde o trabalho autónomo das crianças é bastante visível, no entanto, apesar de se promover esta autonomia, as crianças, têm sempre o apoio necessário do/a

educador/a de infância, de modo a estimular a autoconfiança e a partilha ideias e expectativas (Katz & Chard, 1997).

Essencialmente, através de diversos meios de “investigação” as crianças recolhem a informação necessária para dar resposta às suas questões de concretização de tarefas, passando, assim, para a seleção e organização dessa informação, “discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora” (...) [utilizando como recurso] uma variedade de linguagens gráficas” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16), passando de seguida passam para a concretização de tarefas de expressões e construções de materiais, compreendendo-se uma aprendizagem direta por parte da criança e que através de um processo articulado, aprendem novos conteúdos.

Por fim, a fase de divulgação e de avaliação do projeto desenvolvido (IV Fase), ocupa a importância da conclusão do projeto, esta é realçada através da partilha com os outros, da construção de conhecimentos e aprendizagens por parte das crianças. As crianças partilham com outras as aprendizagens realizadas e os conhecimentos que construíram (Vasconcelos et al., 2012; Gambôa, 2011).

Assim, é possível que avaliem colaborativamente todo o trabalho realizado, analisando os conteúdos que aprenderam, visto que se espera que tenham uma maior compreensão e maior número de novas informações sobre o tópico desenvolvido, realçando, ainda, o contributo de cada uma das crianças durante todo o desenvolvimento do mesmo (Katz & Chard, 1997).

Por fim, incontornavelmente, não é possível, deixar de mencionar a documentação pedagógica tais como: os mapas conceptuais, os registos fotográficos, os registos do diário de bordo, bem como as produções das crianças e as pesquisas realizadas pelas mesas em colaboração com a famílias. Esta, é uma estratégia que se encontra associada ao trabalho de projeto, utilizada pelas crianças para construírem registos das informações que vão recolhendo e pelo/a educador/a de infância, como forma de acompanhar a evolução das crianças. Concomitantemente, esta estratégia pedagógica, permite, também, a avaliação e divulgação do projeto na sua total consolidação (Lino, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Em jeito de conclusão, é de elencar que em oposição a uma pedagogia transmissiva, a mestranda sustentou a sua ação em pedagogias participativas,

flexíveis e diversificadas, atentas às necessidades e aos interesses de cada criança como ser individual, de modo a “promover o desenvolvimento da personalidade (...), dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades [e, por conseguinte,] preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre” (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, p. 21). É também de salientar que inevitavelmente agregada à abordagem curricular mencionada, se procurou que se encontrassem sempre inerentes conceitos como a democracia, a inclusão, a negociação, o diálogo e a partilha, em função do detrimento de uma educação transmissiva, em que a transmissão e a predefinição de conhecimentos assumem um papel preponderante.

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

“O currículo não pode ser encarado de forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvido, ou seja, sem o contexto social e institucional no qual ele «acontece»” (Vasconcelos, 2005, p. 10).

No presente capítulo deste relatório, pretende-se realizar uma breve contextualização e caracterização geral das instituições de estágio, assim como do respetivo meio envolvente onde se desenvolveu a PES, contemplada no ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e que se realizou num total de 360 horas, subdivididas em 140 horas, na valência de creche e 220 horas, na valência de educação pré-escolar.

A caracterização dos contextos de estágio contribui, de modo fundamentado, para compreender cada criança no seu contexto, assim como a complexidade do meio envolvente. Desta forma, é necessário encarar o contexto educativo “segundo uma perspetiva sistémica e ecológica” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21), onde a criança deve ser vista, não como uma entidade separada do meio, mas como parte integrante e dependente do mesmo, de modo a que ação seja fundamentada e que exista intencionalidade pedagógica no seu planeamento.

Neste sentido, uma vez que estas instituições, foram os locais onde a mestranda, teve a oportunidade de desenvolver a PES, é também importante, conhecer o contexto educativo onde a mesma foi desenvolvida, no sentido que se considera crucial para compreender as ações desenvolvidas pela diáde durante o período de intervenção, que através das informações obtidas pôde preparar e adaptar a melhor ação educativa possível, através da descoberta das estratégias mais adequadas a adotar nos diferentes contextos (Roldão, 1999). Para além do mencionado, é também crucial conhecer o contexto, visto que cada instituição é organizada consoante características específicas, proporcionando experiências diversificadas, o que permite também, justificar “atitudes, comportamentos e competências” (Mesquita-Pires, 2007, p. 119).

Por conseguinte, importa referir que a PES decorreu em dois contextos educativos diferentes, no entanto, ambos se localizam no contexto urbano, na

área metropolitana do Porto. No contexto de creche, o estágio foi desenvolvido numa instituição de carácter privado e, na valência de educação pré-escolar, ocorreu num estabelecimento educativo da rede pública, pertencente a um agrupamento de escolas.

Ainda, neste capítulo, se irá explicitar a metodologia de investigação, pela qual se procurou aproximar e basear o processo de aprendizagem profissional no sentido de possibilitar decisões conscientes e fundamentadas, que influenciaram de forma positiva e significativa as ações desenvolvidas e o seu contributo nos respetivos grupos de crianças.

## 2.1. CONTEXTO DE CRECHE

Como referido, o período de prática educativa supervisionada na valência de creche (PESI) foi realizado numa instituição privada, localizada no meio urbano na área metropolitana do Porto, integrada numa área verde e rodeada por algumas habitações. Esta era composta por uma vasta área exterior e um edifício central, constituído por duas valências: creche e jardim-de-infância que se dividiam pelos dois pisos do edifício, com a capacidade de acolher 105 crianças, 30 na creche e 75 no jardim-de-infância. Neste sentido, a instituição contava com seis salas de atividade, duas no piso térreo e quatro no piso superior. Relativamente à capacidade das salas, no jardim-de-infância, cada uma tinha a capacidade máxima de acolher 25 crianças, e na creche, a capacidade de acolher 10 crianças por sala. No que concerne ao horário de funcionamento, a instituição abria às 07h30 e encerrava às 19h30, o horário da componente educativa era das 09h00 às 17h, e as restantes correspondiam ao prolongamento de atividades de apoio às famílias.

Segundo o Projeto Educativo (PE) da instituição (2013/2016), a estrutura do edifício foi concebida de raiz, regendo-se pelas diretrizes da Direção Regional de Educação do Norte para a valência da educação pré-escolar e da Segurança Social para a valência da creche, sendo que a área do edifício contava com 600m<sup>2</sup> e a área descoberta 826,50 m<sup>2</sup>, o que perfazia uma área total de 1.426,50m<sup>2</sup>.

Ainda, segundo o PE (2013/2016), relativamente aos recursos humanos, a instituição encontrava-se organizada hierarquicamente, liderada pela diretora da instituição, que definiu metas e indicadores capazes de avaliar o desempenho dos objetivos propostos, e acumulava também a coordenação pedagógica da educação pré-escolar. A educadora do grupo dos 2 anos-A era a coordenadora pedagógica da valência de creche. Ao nível de educadores/as de infância e assistentes operacionais, cada sala de atividades, tinha uma educadora de infância e uma assistente operacional.

Para além de educadoras de infância e assistentes operacionais, existiam, também, professores externos que dinamizavam atividades curriculares (música e educação física) e extracurriculares (ténis, natação e karaté), assim como profissionais de serviços de cozinha, limpeza e administração, e ainda um pediatra e um terapeuta da fala ao serviço da instituição.

Posto isto, passando para a caracterização física do edifício central, no piso térreo situava-se o hall de entrada (receção) onde eram expostas algumas fotografias sobre as atividades desenvolvidas, trabalhos das crianças e informações do jardim-de-infância (ementa, preçário, calendário anual de atividades, entre outras consideradas pertinentes). Neste mesmo hall existia também um escritório, uma casa de banho de acesso às famílias e funcionários, as escadas que dão acesso ao piso superior e uma porta com acesso direto para o espaço exterior. No escritório existiam vários armários com material escolar, um computador, uma fotocopiadora e uma impressora, que se encontravam à disposição de toda a equipa educativa, ou seja, recurso físicos que apoiavam o dinamismo da instituição.

No corredor de acesso ao refeitório, situavam-se as salas dos 4 e dos 5 anos, assim como a casa de banho que apoiava ambas as salas. Ao longo de todo o corredor, nas paredes, encontravam-se expostos os trabalhos realizados pelas crianças, como recurso para que todos os intervenientes do contexto educativo, essencialmente as famílias e as próprias crianças possam observar, compreender e acompanhar o trabalho que está a ser realizado pelos diferentes grupos de crianças (Gandini, 2007). Por conseguinte no decorrer da parede do lado direito, encontravam-se janelas e uma porta envidraçada, também com acesso ao espaço exterior, o que permitia que existisse uma boa iluminação natural. Ainda, no mesmo corredor, existiam três lavatórios e um espelho que antecedia o refeitório, também localizado no piso térreo. No refeitório, que

similarmente funcionava como polivalente, existia a cozinha, uma sala de reuniões, uma casa de banho da equipa educativa, uma dispensa e ainda duas portas de acesso ao exterior, bem como janelas no decorrer de uma das paredes, permitindo que todo o espaço fosse iluminado com luz natural.

No que concerne ao espaço exterior, segundo o PE (2013/2016), este contava com uma dimensão de 850 m<sup>2</sup>, constituído maioritariamente por uma parte cimentada, no entanto, continha pequenos canteiros de relva com algumas flores, onde se podiam encontrar, ainda, postos de água à disposição das crianças.

Na área cimentada encontrava-se um pequeno campo de futebol, uma casa de banho, uma lavandaria, uma sala de arrumos e uma casa das máquinas. É de salientar que parte deste piso podia ser protegido do sol e da chuva, uma vez que existia um coberto removível, que podia ser adaptado segundo as condições climáticas. Neste mesmo espaço existia, também, um piso superior, vedado por um gradeamento e um portão que se encontrava fechado que continha o piso em relva, uma zona de cultivo e um parque infantil com o piso em borracha. Este parque infantil incluía, ainda, diversos materiais à disposição das crianças, dois bancos e uma casa em madeira, uma tenda impermeável, um escorrega, baloiços, assim como instrumentos musicais em metal. De facto, uma vez que a “zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira” (Post & Hohmann, 2011, p. 161), pode-se afirmar que este espaço era bem equipado e promotor de bastantes potencialidades e oportunidades de aprendizagens e experiências sensório-motoras, “riquíssimo em vistas, textura, sons, cheiros e oportunidades para movimento” (Post & Hohmann, 2011, p. 161).

No entanto, considera-se pertinente referir que as crianças não tinham acesso livre a este parque e que apenas poderia ser aberto por funcionários, assim como que o acesso ao mesmo era feito exclusivamente a partir de umas escadas, o que condicionava o acesso a crianças e adultos portadores de deficiência motora.

Quanto ao piso superior do edifício central, este era constituído por uma sala do grupo de 1 ano, duas salas dos grupos de 2 anos (2 anos-A e 2 anos-B) e uma sala do grupo dos 3 anos, duas casas de banho, um gabinete da direção e o parque infantil da creche. No entanto, como supramencionado, o acesso ao piso superior era feito por escadas, não existindo elevador para crianças portadoras

de deficiência motora, deste modo, é pertinente realçar que no corrente ano letivo (2016), ocorreu uma alteração ao nível da localização das salas, uma vez que existia uma criança portadora de deficiência motora no grupo dos 3 anos, existindo a necessidade do grupo trocar de sala com o grupo dos 4 anos, desta forma a sala dos 4 anos passou a funcionar no piso superior e a dos 3 anos no piso térreo.

No que diz respeito à sala dos 2 anos-B, esta ficava num compartimento à parte, dividida das restantes por uma porta e possuía casa de banho própria, enquanto a sala dos 2 anos-A partilhava a casa de banho do piso, que se encontrava disposta em frente à sala, com a sala de 1 ano. Em relação à sala dos 3 anos, esta contava com uma casa de banho no corredor, ao lado da mesma.

Nos corredores, deste piso, podiam ver-se, expostos, os trabalhos realizados pelas crianças, assim como informações relativas aos projetos desenvolvidos, constituindo-se assim um modo de comunicação “representativa dos processos (...) visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), que para “além de serem bem-desenhadas e de contribuírem para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre atividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas de seu processo” (Gandini, 2007, p.146). É também de salientar que todo o corredor era iluminado por luz natural, proveniente das janelas no decorrer de uma das paredes.

Em relação ao parque infantil da creche, este usufruía de um escorrega, triciclos, carros, legos, bolas e uma casinha com vários utensílios (mesa, cadeiras, pratos, copos, entre outros). O parque continha, ainda, um pavimento em borracha, um toldo manual, e encontrava-se circundado por proteções em vidro, que para além da função de proteger, permitiam que as crianças conseguissem visualizar todo o meio envolvente. Estes materiais respondem às “necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia; necessidades físicas, (...) movimento e protecção; necessidades cognitivas de oportunidade de fazerem escolhas, explorarem materiais interessantes e experimentarem uma diversidade de desafios” (Post & Hohmann, 2011, p. 24), visto que nestas idades as crianças “ficam fascinadas, com objetos domésticos (...) objetos que as ajudem a pôr-se de pé ou para quais possam trepar, materiais que façam barulho, e também outras pessoas” (Post & Hohmann, 2011, p. 25). O acesso direto para o parque era exclusivamente realizado pela sala dos 2 anos-A, no

entanto, é importante salientar, que o parque era também partilhado com a sala dos 2 anos-B e com a sala de 1 ano.

A sala onde se desenvolveu a PES I, acolhia o grupo de crianças dos 2 anos-A, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade. O grupo era constituído por 12 crianças, 6 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, sendo que todas elas já frequentavam a instituição no ano letivo anterior e que a equipa educativa deu continuidade ao processo educativo.

Importa ainda salientar, que nenhuma das crianças era portadora de Necessidades Adicionais de Suporte e que uma das crianças era descendente de pais com nacionalidade estrangeira, o pai era de nacionalidade argentina e a mãe de nacionalidade polaca, e que apesar da criança já se familiarizar com a língua portuguesa e a comunicação verbal com os pares e com os adultos se realizar em português, no contexto familiar a língua utilizada era a espanhola, se por um lado existia a possibilidade de contacto com várias línguas, por outro considera-se que dificultava pelo facto de estar a construir o seu vocabulário.

Ao nível do desenvolvimento motor grande parte das crianças já revelava alguma destreza ao nível da motricidade fina, assim como da motricidade grossa, conseguindo combinar competências motoras. Sendo que já conseguiam saltar/avançar pequenas alturas, andar de costas e correr. É, ainda, de referir que algumas das crianças já não necessitavam da ajuda dos adultos para se vestirem e calçar de forma autónoma.

Segundo as observações e as notas de campo realizadas pela diáde, de um modo geral, o grupo demonstrava bastante curiosidade pelo mundo que os rodeia, não demonstrava grandes assimetrias ao nível do desenvolvimento cognitivo nem grandes dificuldades de concentração, de saber estar e participar em momentos coletivos e no decorrer de atividades de experimentação, assim como em se expressarem através das diferentes linguagens, com a exceção da criança de descendência estrangeira, que, ainda, demonstrava alguma dificuldade ao nível da comunicação oral mas que já conseguia falar e ser compreendida por todas as crianças e adultos. Note-se que a educadora cooperante sempre teve acuidade de estimular a aprendizagem da língua portuguesa como a sua língua não materna, através dos pontos fortes/potencialidades, “das propostas, interesses e preferências da criança e adotando uma abordagem lúdica e informal (...) [e] de forma natural nas rotinas

do cotidiano” (Lopes da Silva et al., p. 61) articulando-as com os diferentes domínios da aprendizagem e tirando partido das diferentes linguagens.

Relativamente aos interesses das crianças centravam-se na realização de pequenas contagens em diversos momentos da rotina (fruta, legos, carros, presença dos pares); realizar jogos semelhantes à “Caça ao Tesouro”; o mundo fantasioso e as suas personagens (lobo mau, bruxa...); dramatizações com o recurso ao “fantocheiro”; música; sentir, cheirar, ouvir, tocar, manipular e saborear tudo aquilo que representasse uma novidade; interagir com diferentes materiais de expressão artística, principalmente pintar; gostavam de explorar livros e ouvir histórias; elementos da natureza (terra, areia, água, flores, plantas, animais ...) e ainda da área do espaço exterior, ou seja, predominavam as expressões onde a manipulação, o cheiro e o sabor interligavam com o mundo imaginário.

Na sequência do conhecimento do grupo de crianças, importa conhecer as suas famílias e, segundo as notas de campo, constou-se que a maioria dos encarregados de educação tinham habilitações literárias médias/elevadas (12<sup>o</sup> ano de escolaridade, licenciaturas, mestrados e doutoramentos) e que se encontrava na faixa etária compreendidas entre os 30 e os 40 anos. Em relação ao agregado familiar, a maioria das famílias constituía um agregado de três/quatro elementos.

Ainda em relação à família, mais propriamente dito, ao envolvimento da mesma, e como refere Araújo (2013), a “efetivação da participação das famílias são consideradas lapidares na construção da pertença das famílias ao contexto educativo, na sua capacitação e no robustecimento da sua assertividade, frutos da vivência numa comunidade democrática” (p. 69), neste sentido, observou-se uma participação ativa nas atividades/projetos desenvolvidos.

Quanto à caracterização física da sala contava com uma área de 25,35m<sup>2</sup>, o chão revestido a linóleo, um aparelho de climatização que permitia que não existissem oscilações de temperatura, um ponto de água, janelas no decorrer de uma das paredes, luz natural, mas também, estores opacos e de cor escura que permitiam a obscuridade total e parcial da sala, e o acesso direto ao exterior do parque infantil da creche.

A sala de atividades encontrava-se organizada em 5 áreas de interesse: a área de grande grupo/repouso/leitura, a área das construções/jogos, a área da expressão artística, a área da casinha e a área da fruta e do lanche/mesa de

trabalho/jogos de mesa. Esta organização por áreas de interesse permitiu que as crianças pudessem livremente realizar as suas escolhas, “perseguir os seus interesses e agir de acordo com os seus níveis individuais de desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p. 100).

No que concerne à organização do espaço pedagógico, este foi organizado e equipado a pensar nas crianças assim como nos adultos, isto é, de modo “a refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento” (Araújo, 2013, p. 30).

As áreas encontravam-se organizadas em espaços amplos, dotados de mobiliário e de materiais seguros, bem como adequados à faixa etária do grupo, e que apesar das áreas se encontrarem bem delineadas, os espaços tinham boa visibilidade, pelo que a educadora conseguia ter acesso visual para as diferentes áreas e crianças. É importante referir, também, que existia bastante espaço livre no chão, permitindo uma flexibilidade de movimentos corporais e oculares. Porém, na opinião da mestrande, apesar de considerar que a sala de atividades se encontra dividida por áreas de cuidado e de jogo que “pressupõe, ainda, a assunção do espaço enquanto dimensão plástica e dinâmica, que oferece múltiplas oportunidades para a exploração, ação e para a exploração (...) considerando as mutações de interesses e necessidades das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 94), deveria existir uma área mais resguardada que permitisse à criança estar sozinha, descansar ou até mesmo apenas para se afastar um pouco dos momentos coletivos da rotina diária sempre que sentir essa necessidade (Post & Hohmann, 2011).

Em jeito de conclusão, a sala de atividades continha condições harmoniosas, potenciadas pelas cores claras e texturas e, ainda, pela exposição das produções efetivadas pelas crianças. Deste modo, a sala proporcionava às crianças um ambiente de qualidade, uma vez que tinha todos os requisitos para ser considerado um ambiente confortável, seguro e acolhedor e capaz de reconhecer e responder às necessidades básicas e necessidades das crianças, assim como estimular a autonomia. No entanto, é de realçar que no que diz respeito aos fatores de segurança não podia ser considerada um ambiente seguro, uma vez que não estava dentro dos parâmetros normais, sendo que algumas das tomadas elétricas se encontravam sem proteção e ao alcance das crianças, o que poderia colocar em causa o bem-estar físico das crianças.

Note-se que, segundo a oportunidade de observar e segundo as notas de campo, bem como o acesso ao PE, é de salientar que as restantes salas da instituição apresentavam as mesmas condições favoráveis ao bem-estar das crianças e dos adultos.

Para além da organização do espaço é importante a organização temporal e, seguindo as linhas orientadoras da perspectiva do modelo pedagógico HighScope, baseava-se num horário e em rotinas, tornando-se crucial para que a criança se aproprie das rotinas, favorecendo a construção da identidade e proporcionando sentimentos de segurança, controlo e pertença a uma comunidade (Post & Homann, 2011). Na mesma linha de pensamento se situa Zabalza (2006), ao referir, a importância da organização temporal, visto que gradativamente a criança vai compreendendo e adquirindo as noções de tempo através dos diferentes momentos da rotina que se repetem sistematicamente ao longo dos dias.

Deste modo, a rotina diária grupo dos 2 anos-A encontrava-se dividida em dois grandes momentos, o momento da manhã e da tarde. Durante a manhã, a rotina iniciava-se com o acolhimento/reforço matinal, passando de seguida para o momento de cuidados corporais, momento de grupo (canção dos bons dias), momento de grande grupo, com uma atividade proposta pelo adulto, tempo de escolha livre/tempo de exterior, cuidados corporais e por fim o almoço. Por conseguinte, a rotina da tarde, iniciava-se com o tempo de exterior, após a hora de almoço, de seguida cuidados corporais e preparação para a sesta, a sesta, novamente cuidados corporais, tempo de escolha livre, cuidados corporais e terminava com o momento de tempo de exterior onde ocorria de forma calma e natural o momento da partida.

É importante realçar que durante a rotina diária nunca eram descurados os momentos de transição suave, “de modo a facilitar as transições das crianças de uma parte importante de um dia para a seguinte” (Post & Hohmann, 2011, pp. 202-203), ou até mesmo, quando as crianças mostravam resistência em deixarem as atividades onde se encontravam envolvidas. Os momentos de transição suave também foram cruciais no sentido de evitar tempos mortos e de evitar que as crianças ficassem sentadas à espera sem estarem envolvidas em algum acontecimento.

Assim, no que respeita a esta organização temporal a rotina diária, apesar de conter momentos previsíveis, estes eram flexíveis e organizados baseados nas

necessidades e interesses individuais, de modo a oferecer oportunidades de realizarem as suas ações e sugestões (Barbosa, 2006).

Uma vez que os horários e as rotinas, se prendem em torno dos prestadores de cuidados, e uma vez que ter estas figuras como fundamento garantem segurança ao grupo como supramencionado (Post & Hohmann, 2011), é relevante, para contextualizar a sala, assim como a organização do espaço e do tempo, também, caracterizar a equipa educativa da sala e a sua dinâmica.

Neste sentido, a equipa era constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional, e no presente ano (2016), contou com a presença do par pedagógico. Ainda no que concerne à equipa educativa, esta reunia semanalmente de modo a planear em conjunto, em função do debate das observações diárias sobre as crianças e sobre o desenvolvimento das atividades promovidas. É ainda de salientar, que entre os elementos da equipa educativa, existiu sempre um espírito de cooperação e partilha de conhecimentos e experiências, não só nas reuniões como também no decorrer dos dias. Relativamente à planificação da ação pedagógica, esta foi ao encontro do projeto curricular de sala, “Os contos tradicionais”, dando sequência ao trabalho iniciado e incorporando novos saberes e novas formas de estar. O trabalho colaborativo entre a equipa proporcionou situações articuladas e sequencializadas de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, bem como o desenvolvimento dos profissionais e das mestrandas.

## 2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O contexto de educação pré-escolar foi o segundo contexto de estágio, onde a mestranda teve a oportunidade de desenvolver a sua prática educativa supervisionada. Esta realizou-se num estabelecimento educativo da rede pública. Este estabelecimento também se localizava no meio urbano na área metropolitana do Porto, integrado num agrupamento de escolas, que segundo o PE (2015/2017), conta com um total de sete estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. É de salientar que o PE consultado

foi o do agrupamento e não o da instituição, visto que o da instituição ainda se encontrava em desenvolvimento.

No que concerne à organização física do contexto era composto por um edifício central, que integrava o jardim-de-infância e o 1º ciclo do ensino básico. O edifício dividia-se em dois pisos, o piso térreo e inferior, sendo que o acesso aos dois pisos, para além de ser através das escadas, também poderia ser realizado através de um elevador.

No piso térreo encontrava-se a receção, um gabinete médico, a sala da direção, a sala dos professores, um gabinete de ensino especial, uma casa de banho para funcionários e, para as crianças do 1º ciclo. Existiam também três salas na área do jardim-de-infância e oito salas na área do 1º ciclo do ensino básico, sendo que ambas as áreas se encontravam delimitadas por uma porta. Ainda no piso térreo, na área do jardim-de-infância, existia uma casa de banho que apoiava as três salas e um espaço exterior destinado apenas às crianças da educação pré-escolar.

Relativamente ao espaço exterior do jardim-de-infância, o espaço era delimitado por paredes com janelas de grandes dimensões, com o piso em borracha e uma escada de emergência que dava acesso ao espaço exterior do piso térreo. No que diz respeito aos materiais disponíveis, podia contar com um baloiço, legos e alguns brinquedos das diferentes salas de atividades. No entanto, segundo o despacho n.º 268/97, de 25 de agosto, é pertinente referir que o espaço não cumpria alguns dos requisitos estipulados pelo documento legal. O espaço exterior não continha o dobro da área da sala, pontos de água nem uma área coberta, o que é considerado pela mesma limitadora, no sentido de oferecer ambientes diversificados que permitissem a realização de atividades lúdicas e educativas. No entanto, relativamente às normas de segurança e de acesso, o espaço correspondia aos parâmetros estipulados pelo mesmo documento legal.

Ainda, quanto à caracterização física do contexto, no piso inferior, era possível encontrar, o refeitório, a biblioteca, o pavilhão de educação física, que continha dois balneários, uma sala de arrumos e uma porta de acesso ao exterior destinado ao 1º ciclo do ensino básico, que continha uma área completamente cimentada com um campo de futebol, dois bancos de madeira e alguns pneus.

A instituição abria às 8h e encerrava às 18h30, sendo que a componente letiva funcionava das 09h00 às 12h e das 13h30 às 15h30 e as atividades de

animação e apoio à família (AAAF), funcionavam das 8h às 9h, das 12h às 13h30 e das 15h 30 às 18h30.

Relativamente aos recursos humanos, a equipa educativa, encontrava-se organizada em pessoal docente, não docente e técnicos especializados. Sendo que o pessoal docente era constituído pela coordenadora do estabelecimento, oito professoras do 1.º ciclo do ensino básico, uma professora do ensino especial, três educadoras, e ainda professores responsáveis pelas AAAF. Em relação ao pessoal não docente, da responsabilidade do município, era composto por duas assistentes técnicas e três assistentes operacionais para o jardim-de-infância, e ainda cinco assistentes operacionais para o 1.º ciclo. Existia, também, uma equipa privada responsável pelo refeitório e pela preparação das refeições.

Quanto à sala de atividades, sala B, onde se desenvolveu a PES II é possível referir que esta cumpria os requisitos estipulados no despacho n.º 268/97, de 25 de agosto, com a exceção da área, visto que continha uma área de aproximadamente 40m<sup>2</sup>, e o requisito é de 50m<sup>2</sup>, duas crianças por cada m<sup>2</sup>.

Em relação à organização do espaço pedagógico encontrava-se dividido em seis áreas de interesse: a área da biblioteca, a área da casinha, a área da garagem, a área das construções, a área da plástica e a área dos jogos. No entanto é de realçar que a área das construções funcionava também como área de grande grupo. Importa referir que relativamente à organização da sala por áreas de interesse, encontravam-se bem definidas e adequadas posicionalmente, assim como providas de materiais seguros e apropriados à diferença etária e ao desenvolvimento do grupo, o que possibilitava a promoção da autonomia de explorar materiais, resolver problemas, reunir com os adultos, entre outros (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido é de realçar a relevância dos materiais como dimensão pedagógica, dado que através da escolha dos mesmos, o/a educador/a de infância cria experiências desafiadoras que “correspondem às necessidades e interesses que vão sendo manifestados” pelo grupo de crianças (Lopes da Silva et al., p. 26). Em todas as paredes da sala podiam-se encontrar expostas as criações artísticas, tornando, assim, “as crianças conscientes da consideração que os adultos têm por seus trabalhos” (Gandini, 2007, p. 146) e de si próprias.

Apesar da maioria das áreas de interesse terem materiais adequados observou-se que a biblioteca era uma das áreas menos procuradas, talvez por ter poucos livros e com temas pouco variados, falta de espaço e pouco apelativa,

daí a díade tomar como indicador a sua remodelação, dando lugar ao projeto que será apresentado no capítulo III. Perante esta necessidade de remodelar o espaço da área da biblioteca emerge a organização da sala, devendo ser flexível e não algo rígido que não esteja aberto a mudanças, sempre que necessário, de acordo com os interesses e necessidades do grupo, visto que “o espaço da educação infantil constituiu-se como uma estrutura de oportunidades (...) que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de atividades instrutivas” (Zabalza, 1992, p. 120).

A sala de atividades acolhia um grupo heterogéneo, constituído por 25 crianças, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 (completava 3 anos até 31 de dezembro) e os 6 anos de idade, sendo que nenhuma das crianças era portadora de Necessidades Adicionais de Suporte.

Neste sentido, é pertinente mencionar que 12 crianças já frequentavam o grupo no ano letivo transato, sendo que as restantes 13 frequentaram pela primeira vez a instituição e, ainda, que três destas crianças se encontravam pela primeira vez a frequentar um estabelecimento educativo.

Maioritariamente as crianças demonstravam ser ativas, curiosas e participativas, no entanto tinham alguma dificuldade em participar em momentos coletivos e respeitar as opiniões e visões dos pares, contrárias às suas, visto que a maioria das crianças tinha dificuldades de descentração, chegando a ter atitudes mais agressivas quando a atenção era desviada de si, bem como quando eram contrariados pelos pares, ou seja, demonstravam falta de atitude democrática, “de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Lopes da Silva et al., p. 39), e demonstrando ser necessário valorizar a educação para a cidadania, para a importância do diálogo, das interações pessoais, do trabalho de equipa e do espírito de grupo (Niza, 2013). No entanto, já neste sentido, ao nível da interação e cooperação entre pares, de um modo um pouco contraditório, a maioria das crianças demonstrava empatia pelos pares e mostrava-se disponível para ajudar e interagir, principalmente, as crianças de 4 e 5 anos em relação às crianças mais novas, ao longo dos diferentes momentos da rotina diária.

A heterogeneidade do grupo não era só pelas diferentes idades, mas, também, pelos seus ritmos, pelos seus interesses, necessidades, assim como pelo nível de desenvolvimento físico, emocional e social. Esta heterogeneidade

é uma vantagem pois possibilita “trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento [o que permitiu] que as ideias de uns influenciassem as dos outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26) assim como permitiu a interação, a partilha e a cooperação entre pares.

A caracterização do grupo implica a caracterização socioeconómica das famílias, que segundo o projeto curricular de grupo (PCG) os pais apresentavam idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos e em relação às habilitações literárias, estas eram consideradas média/elevadas, sendo que maioria tinha uma licenciatura, um mestrado ou até doutoramento e que apenas dois dos pais tinha o 12º ano de escolaridade. Em relação ao agregado familiar das crianças a maioria apresentava um agregado constituído por três/quatro elementos. De um modo geral, ainda segundo o PCG e as notas de campo da mestranda, as famílias demonstravam interesse pela educação das crianças, sendo que colaboravam ativamente com a instituição e com a equipa educativa, procurando conhecer, acompanhar de forma direta o processo educativo dos seus educandos. Esta relação era estabelecida através de uma comunicação de “trocas informais (orais ou escritas)” através do blogue da sala, de recados enviados através dos cadernos das crianças ou até via e-mail, “ou em momentos planeados (reuniões com cada família)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). As interações entre todos os intervenientes do processo educativo promovem um desenvolvimento mais coerente e harmonioso, atribuindo um dinamismo interno e externo mais participativo e com diversidade de ideias e de saberes.

Outra das dimensões educativas cruciais no desenvolvimento da criança é a organização temporal, denominada de rotina, que era dividida em dois momentos, a manhã e a tarde, sendo que todas as crianças participam nestes dois momentos com a exceção da criança de 2 anos que apenas frequentava o momento da manhã. Deste modo, o momento da manhã iniciava-se com o acolhimento, tempo de grande grupo, atividade proposta pelo adulto/criança, higiene pessoal para o lanche da manhã e posteriormente a este momento o grupo contava com o momento de tempo exterior. De seguida o grupo tinha o momento de higiene pessoal para o almoço e por fim o almoço. É de salientar que a grande maioria das crianças do grupo almoçavam na instituição com a exceção de duas que almoçavam em casa, no entanto, após o almoço as crianças regressavam à instituição. No momento da tarde, a rotina iniciava-se com o

momento de atividade proposta pelo adulto, seguida, de um momento de jogo livre, e posteriormente o momento de higiene pessoal para o lanche, realizava-se o lanche e de seguida ocorriam as AAAF. Segundo o Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, o horário deve ser adequado “para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas” (p. 672), neste sentido, de acordo com o PCG (2017/2018) todas as crianças frequentavam as AAAF.

Durante a organização, tal como no contexto de creche, os tempos de transição não eram descurados, estes ocorriam “da forma mais suave possível”, visto que a maioria das crianças já se encontrava familiarizada com a rotina (Hohmann & Weikart, 2011, p. 443), no entanto de modo a evitar os tempos de espera, os tempos de transição eram utilizados para cantar canções, realizar jogos ou conversar (Hohmann & Weikart, 2011).

Ainda, relativamente à organização temporal, a mestranda considera importante referir que existia uma rotina no que concerne às atividades realizadas nos diferentes dias da semana, sendo que à segunda era o “Dia da Música”, à terça o “Dia da Dança”, à quarta o dia da “Poesia e lengalengas”, à quinta o “Dia da Educação Física” e por último à sexta o “Dia das Histórias”, sendo que segundo o PE (2017/2018) a intenção pedagógica é proporcionar “atividades e situações que lhes despertem a curiosidade e o gosto pela descoberta, de uma forma lúdica e agradável” (p. 9).

Neste sentido, apesar de a rotina ser flexível, a mestranda, tentou ter sempre em consideração, a organização anteriormente explanada, e tentou respeitá-la sempre que possível, uma vez que através desta, as crianças vão adquirindo de forma gradual a noção de tempo e da sucessão dos dias da semana pois a “rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem ativa, [uma vez que] as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8).

### 2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação, na prática profissional de um/a educador/a de infância e de qual quer profissional de educação, torna-se fulcral, visto que o meio se encontra em permanente transformação, assim como a própria profissão onde dia após dia surgem novas questões, problemas e desafios, aos quais é necessário fornecer uma resposta. Neste sentido, o/a educador/a de infância deve permanecer em constante formação e adotando metodologias investigativas, de modo a garantir, uma postura ativa relativamente às suas competências profissionais e por conseguinte, garantir, também, uma qualidade profissional às instituições de educação e essencialmente à educação (Latorre, 2003).

Assim, tendo em conta o supramencionado, durante a prática educativa supervisionada, na valência de Creche e na valência de Educação Pré-Escolar, a mestranda, em parceria com o par pedagógico, adotou uma metodologia de investigação, onde procurou basear e sustentar o seu processo de aprendizagem profissional. Neste sentido, a metodologia de investigação foi uma aproximação da metodologia de investigação-ação, baseada nas suas diretrizes, assim como nos seus processos e estratégias, que serão explanadas no decorrer do presente capítulo.

No que concerne à definição do conceito de investigação-ação, importa, antes demais, referir que “a definição de um conceito é sempre redutora, isto é, nunca esgota as características que o compõe”, para além deste facto, não existe uma definição exata acerca da metodologia da investigação-ação, sendo que existem várias “perspetivas filosóficas” de diferentes autores (Máximo-Esteves, 2008, p. 18). No entanto, apesar do supramencionado, nas definições que serão explanadas de seguida, irão ser evidenciados os aspetos mais enunciados pelos diferentes autores.

Posto isto, a metodologia da investigação-ação, é descrita como uma metodologia de investigação social que envolve e relaciona de forma direta a investigação e a ação através de processos cíclicos, constituídos por fases que estabelecem uma relação dinâmica entre si (Coutinho et al., 2009), e cujo principal objetivo é, segundo Kemis (1998, citado por Latorre, 2003), o sentido da mudança, com o intuito de melhorar a qualidade da ação educativa, uma vez

que assenta sobre “problemas práticos do quotidiano vivenciados” (Elliot, 2000, p. 24). Ademais, no que concerne ao ciclo básico de investigação-ação, este é constituído por cinco fases: a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão (Latorre, 2003), que também se encontram explanadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, já que, sem estas fases, o/a educador/a de infância não iria construir a sua ação sustentada numa base sólida, nem atribuir intencionalidade pedagógica à ação educativa, bem como justificá-la (Lopes da Silva et al., 2016).

No entanto, é pertinente salientar que uma vez que, como supramencionado, se trata de um processo cíclico, nenhuma das fases deve ser descurada, visto que este processo só terá sentido se todas forem tidas em consideração, dado que “observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem” (Coutinho et al., 2009, p. 366) a um movimento cíclico de ação-reflexão, num “permanente entrelaçar entre a teoria e a prática” (Cortesão, 1998, citado por Coutinho et al., 2009, p. 362) devemos ter, assim, em conta que não existe, concretamente, a fase final. Por conseguinte, uma vez que o processo de investigação-ação é visto como uma espiral de ciclos, este não é constituído apenas por uma única espiral, mas sim por várias espirais, pois os ciclos de investigação podem originar novos ciclos, sem um fim pré-determinado, o que não é, porém, regra geral, visto que uma investigação pode realizar apenas um ciclo, isto porque o número de ciclos depende da questão problema da investigação e do tempo que é possível dedicar à mesma (Latorre, 2003).

Assim sendo, é de salientar a importância do pensamento reflexivo, dado que estes processos autorreflexivos, ciclos vistos como “ciclos de ação reflexiva” (Coutinho et al., 2009, p. 364), se iniciam através de uma questão problema ou de uma situação da prática educativa e que através de uma reflexão sistemática, individual, mas também colaborativa, onde se reflete criticamente acerca dos resultados recolhidos ao longo de todas as fases do processo (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, seguindo a linha de pensamento do supramencionado, a mestrandia considera pertinente realçar primeiramente a reflexão, uma vez que para questionar a ação ou o sentido da mudança é implícito refletir (Coutinho et al., 2009). Refletir “é uma forma especializada de pensar” (Dewey, 1993, citado por Alarcão, 1996, p. 175) que “confere ao/a educador/a de infância, a

oportunidade de diferenciar o pensamento, diferenciando-o do acto de rotina que, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade” (Dewey, 1993, citado por Alarcão, 1996, p. 175). É neste sentido que a prática constante da reflexão se revela crucial na seleção de teorias para sustentar a ação do/a educador/a de infância, visto que é possível identificar as características das teorias com as quais mais se identifica e que, por conseguinte, através desta identificação, interligada à prática educativa, crie as suas próprias teorias, após refletir sobre o contexto onde está inserido e sobre as teorias mais adequadas a esse mesmo contexto.

Neste sentido, o/a educador/a de infância tem de refletir sobre diversas dimensões como a organização do espaço, do grupo, do tempo, das interações, dos materiais, de modo a criar momentos que promovam o desenvolvimento das crianças, considerando-se assim a reflexão uma fase fundamental no processo de formação e na prática pedagógica de qualquer educador/a de infância, como forma de atribuir sentido à ação educativa (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim sendo, segundo as linhas orientadoras de Vieira (1994, citado por Alarcão, 1996), o/a educador/a de infância deve conter um espírito de questionamento, uma vez que é ao refletir que questiona as suas práticas, procurando melhorá-las, aprendendo, deste modo, com as suas próprias ações e ainda de forma a tentar compreender-se a si mesmo, assim como compreender a realidade que o rodeia, visto que o pensamento reflexivo e o espírito indagador devem ser a base do/a educador/a de infância investigador/a. No entanto, “o pensamento reflexivo é uma capacidade e como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se” (Alarcão, 1996, p. 181), através de uma “perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar” (Dewey, 1993, citado por Alarcão, 1996, p. 175), ou seja, o/a educador/a de infância deve refletir sobre as suas práticas, tendo em conta diversas teorias consistentes que permitem obter um olhar mais fundamentado sobre a ação.

Ademais, segundo todos os aspetos supramencionados, a mestranda irá enunciar as estratégias utilizadas durante o seu processo de investigação no decorrer da prática educativa supervisionada.

No que concerne à planificação, esta emergiu da reflexão, baseada na observação e na avaliação dos acontecimentos da semana anterior. Que, por

consequente, resultava na ação, que segundo um processo cíclico como supramencionado, resultava novamente na observação da mesma, seguindo-se de uma reflexão acerca da ação e de uma nova planificação revistada (Latorre, 2003) (cf. Apêndice A1 e A2).

Relativamente à observação, segundo as formas e meios de observação definidos por Estrela (1994), quanto à situação ou atitude, esta assumiu-se como participante, participada e intencional e em relação ao processo de observação, foi realizada uma observação sistemática e armada, uma vez que participou no grupo que é alvo de observação de uma forma contínua e provida de técnicas e instrumentos observacionais tais como: o instrumento observacional HighScope, Program Quality Assessment (PQA), instrumento de avaliação do contexto educativo de creche e no contexto de educação pré-escolar o Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), instrumento de avaliação da qualidade e eficácia das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar, que abrange duas escalas de observação, uma referente ao envolvimento da criança e outra ao empenhamento do adulto no processo educativo. Para além dos instrumentos mencionados, a mestranda procedeu, também, à recolha de informação espontânea (documentos normativos e institucionais, conversas informais, notas de campo, registos fotográficos, áudio e vídeo).

Assim sendo, a fase de observação demonstrou-se crucial, visto que, através desta fase, o/a educador/a de infância conhece as capacidades, dificuldades e interesses das crianças, recolhe informações do contexto, assim como dos restantes intervenientes educativos para posteriormente proceder ao planeamento da ação, optando pela melhor estratégia a seguir, bem como determinar quais as atividades e os materiais adequados às necessidades e interesses das crianças (Parente, 2002).

Seguindo esta linha de ideias, pode-se afirmar que quanto mais completa for a observação e quanto mais se observar, mais competente será a ação e se estará preparado para agir com intencionalidade pedagógica de forma a compreender as necessidades e os interesses do grupo, bem como as suas dificuldades. A análise e a reflexão crítica de toda a informação recolhida são fulcrais para uma intervenção com intencionalidade pedagógica consciente, só assim o/a educador/ irá ser capaz de desenvolver uma ação consciente com intencionalidade e em cooperação com os diferentes intervenientes (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim sendo, a planificação consistiu num processo de reflexão, no qual a mestranda refletiu acerca das intenções pedagógicas da sua prática, tendo como objetivo o desenvolvimento das competências individuais das crianças, assim como promover aprendizagens e experiências significativas que iam ao encontro das necessidades e interesses das mesmas (Diogo, 2010).

É de realçar que este documento – planificação – não deve ser construído apenas através das observações, mas também “acolher sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15), bem como respeitar e integrar sugestões das famílias (Lopes da Silva et al., 2016). Também, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, salienta que a planificação deve ser “integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (p. 5573).

É neste seguimento do processo que, posteriormente à planificação, surge a ação que contempla, de forma fundamentada e refletida, as intenções educativas do/a educador/a de infância, sendo esta considerada uma ação observada e refletida, onde este/a deve observar a ação e refletir sobre as situações inesperadas, para quando voltar a planificar conseguir contornar esses mesmos imprevistos, tal como defende Alarcão (1996). Apoiando-se nas perspetivas de Schön, a ação vai dar lugar à observação da mesma, seguindo-se de ciclos de reflexão nos quais se deve pensar de forma retrospectiva (sobre a ação), interativa (na ação) e prospetiva (para a ação), emergindo, assim, o novo plano revestido. Assim sendo, o/a educador/a de infância é desafiado/a “a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador de avaliação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

É nesta fase que a mestranda salienta a importância das reflexões colaborativas com o par pedagógico, com a educadora cooperante e com ambas as supervisoras pedagógicas sobre os processos de construção de conhecimentos que permitiu uma visão mais aperfeiçoada das suas dificuldades e das suas capacidades e, conseqüentemente, um aprimoramento da intencionalidade educativa e que permitiram que se tornasse uma futura profissional mais crítica e consciente das suas ações, construindo assim um conhecimento prático cada vez mais equilibrado e convicto. Na mesma linha de

pensamento, é também de relevar a redação de todas as narrativas reflexivas individuais (cf. Apêndice B1 e B2), que desempenharam um papel indispensável na fundamentação da sua ação e na sua intencionalidade pedagógica, assim como na atribuição de significados às incertezas e ansiedades encontradas no decorrer da prática pedagógica dos diferentes contextos educativos.

Posto isto, no que concerne à avaliação esta deve ser considerada como um processo interpretativo que maioritariamente se centra nos processos e não nos resultados (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007) e que segundo os princípios defendidos nas OCEPE esta deve ser “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Por conseguinte, segundo a circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação deve ser, predominantemente, de carácter formativo, e utilizada como estratégia e suporte na intervenção educativa, visto que auxilia o/a educador/a no planeamento e na tomada de decisões, este “avalia a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5573).

Em jeito de conclusão, os constructos teóricos da metodologia de investigação-ação, contribuíram para a construção dos saberes profissionais da mestrandia, assim como para o desenvolvimento da construção das suas práticas pedagógicas, no sentido que enalteceu, a importância do recurso à investigação para atribuir consistência às suas práticas. O que levou a que fundamentasse as suas ações, procurando realizar pesquisas autónomas quando sentiu dificuldades, necessidade de solucionar problemas que surgiram durante a prática, ou até mesmo quando existiu necessidade de obter ou aprofundar conhecimento sobre alguma temática em específico. Ademais, enalteceu, também, a importância das diferentes etapas do processo educativo, explanadas ao longo do presente subcapítulo, o que permitiu sustentar a sua ação numa realidade, através do trabalho desenvolvido durante cada uma das fases, sem nunca descurar nenhuma.

Para além do referido, desenvolveu também a consciência, de que o/a educador/a pode (e deve) ser um agente ativo em todo o processo educativo, para que conquiste, de forma gradual, uma maior autonomia profissional, considerando essencial que questione ativamente, os porquês e tentando compreender as razões que o levaram a agir de determinada forma. Sendo que para isto, é necessário envolver-se constantemente em processos de

reconstrução, de modo a que altere e melhore as suas práticas pedagógicas, atribuindo novos significados à educação, com vista a acompanhar as mudanças que ocorrem nos contextos e fenómenos educativos.

Neste sentido, depois de todos os pontos explanados, a compreensão de que a reflexão se encontra presente em todas as fases do processo torna-se facilmente perceptível (Latorre, 2003), assim como que se considera fulcral a “necessidade de incluir a investigação nos planos de formação” (Estrela, 1994, p. 26), uma vez que o/a educador/a de infância deve ser um investigador/a permanente que sustenta a própria ação na realidade, sendo que quando reflete sobre as suas práticas e posteriormente investigando-as, está a construir as suas próprias teorias que emergem do saber prático.

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

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

No presente relatório não se pretende realizar apenas uma abordagem à teoria que orienta a prática e resulta da mesma, mas também realizar uma abordagem à prática ligada à teoria, uma vez que esta só tem sentido quando abordada reflexivamente na prática. Assim, num discurso de carácter descritivo, crítico e reflexivo, o terceiro e último capítulo do presente relatório, irá centrar-se no ato pedagógico, mais concretamente na descrição e análise de algumas das ações desenvolvidas, bem como das opções, atitudes e da articulação das estratégias formativas empregues pela mestranda e inseridas no plano de ação realizado de forma colaborativa com a equipa pedagógica, no âmbito da PES I e II. Desta forma, uma vez que esta se encontra num processo de formação contínuo, este capítulo tem como objetivo explicar o seu percurso evolutivo, realçando as suas aprendizagens profissionais e pessoais ao longo de todo o procedimento de desenvolvimento de competências profissionais. Concomitantemente, sem menos importância, será, também, um espaço onde serão elencadas as aprendizagens significativas e o bem-estar das crianças de ambos os grupos, que permitem, similarmente, verificar a importância e o impacto das estratégias formativas utilizadas, enaltecendo, deste modo, a sua evolução ao nível do desenvolvimento das competências como futura educadora de infância.

Para tal, uma vez que se espera que os/as educadores/as de infância “conheçam bem a teoria para poderem construir uma prática e refletir sobre ela” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 80), ao longo do discurso apresentado irão ser estabelecidas relações entre os saberes científicos, pedagógicos e curriculares associados à ação docente e às atividades descritas e analisadas, de modo a enaltecer, uma vez mais, que toda a ação pedagógica foi desenvolvida de modo consciente, sustentada em documentos orientadores e referentes teóricos.

No entanto, de forma a oferecer uma percepção mais concreta do percurso, considerou-se pertinente organizar o presente capítulo em dois subcapítulos – 3.1. Ação desenvolvida no contexto de Creche e 3.2. Ação desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar –, onde serão descritas e analisadas as atividades referentes à valência de creche e de educação pré-escolar de forma discriminada. Apesar de estas possuírem aspetos transversais e não discrepantes na construção do perfil de um/a educador/a de infância, tais como: as conceções e desenvolvimento do currículo, descritas num conjunto de ações pedagógicas – a observação, a planificação, a ação educativa, a avaliação, a reflexão, a organização do ambiente educativo e as relações entre os diferentes intervenientes do processo educativo, presentes no perfil de desempenho profissional do/a educador/a, elencado especificamente no Decreto-Lei 241/2001 –, estas duas valências são, também, consideradas com particularidades distintas, bem como devem conter “propostas específicas para estas duas fases” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8).

Neste sentido, antes de passar para a descrição e análise das ações suprarreferidas, e tal como foi referido anteriormente (capítulo 2.), a mestrandia não podia deixar de mencionar, uma vez mais, que o processo investigativo, isto é, o processo de observação, de planificação, da ação, de avaliação e de reflexão, que vão ao encontro das ações pedagógicas, igualmente supramencionadas, foram determinantes e significantes para a construção das práticas desenvolvidas ao longo do período de estágio. Deste modo, assumindo a criança como o centro da ação do/a educador/a de infância, todas estas fases foram tidas em conta de modo a que a ação e as atividades propostas fossem empregues de modo adaptado às necessidades das crianças de ambos os grupos e ao que estas eram capazes de fazer e de desenvolver na faixa etária em que se encontravam, dando, assim, intencionalidade pedagógica a toda a ação desenvolvida (Lopes da Silva et al., 2016).

### 3.1. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE CRECHE

A PES I desenvolvida na valência de creche mostrou-se como um momento de novas aprendizagens e de um grande desenvolvimento de competências profissionais, devido, fundamentalmente, à falta de experiência prática com crianças tão novas, visto que durante a Licenciatura em Educação Básica (LEB) não existiu a oportunidade de estagiar em contexto de creche. Porém, julga-se pertinente realçar que, para além da falta de formação prática, considera-se, ainda, que a formação teórica em relação a esta valência foi reduzida. Em consequência, no início, a mestranda aferiu que a sua sustentação teórica era diminuta o que proporcionou algumas inseguranças, visto que não sabia se iria ter a capacidade de corresponder às competências e responsabilidades necessárias de um/a educador/a de infância. Como tal, de modo a reduzir parte das inseguranças e “com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto, p. 5573), esta etapa exigiu uma leitura pormenorizada dos pressupostos teóricos recomendados ao longo da UC, assim como uma pesquisa essencialmente autónoma acerca das características específicas da faixa etária em questão (2 anos). Ainda como forma de reduzir as lacunas da falta de experiência prática e da diminuta falta de formação teórica, sempre que foi necessário esclarecer alguma dúvida ou apaziguar alguma inquietação, a mestranda recorreu à educadora cooperante e à supervisora pedagógica. Aliado ao mencionado, tendo sempre em vista uma intervenção mais eficaz em prol de uma qualidade educativa, existiu, também, um processo de observação e reflexão contínuo.

Seguindo as linhas orientadoras do suprarreferido, é de mencionar que toda a ação desenvolvida se centrou, essencialmente, na promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através da proposta de momentos diversificados que apoiassem as necessidades e os interesses das mesmas. Desta forma, tendo em conta a necessidade e o interesse natural que as crianças nesta faixa etária sentem pela manipulação e pela exploração sensorial de objetos, é de salientar que se mostrou e se considerou fulcral desenvolver uma ação que valorizasse uma prática pedagógica onde a criança

pudesse “experimentar em continuidade, em interação, em comunicação, em liberdade de escolha e se [pudesse] sentir intrinsecamente competente e participante” (Araújo, 2013, p. 38). Assim sendo, ainda no que diz respeito à ação desenvolvida, é também de salientar a planificação das atividades propostas pelo adulto que se tornam fundamentais, na medida em que auxiliam “as crianças a construírem um reportório de experiências partilhadas a que podem recorrer quando brincam ou comunicam num estilo dar-e-receber durante os outros momentos do dia” (Post & Hohmann, 2011, p. 280) e que se basearam, maioritariamente, na promoção de momentos que, através da estimulação sensorial e da aprendizagem ativa, promovessem o desenvolvimento de múltiplas capacidades (Araújo, 2013), seguindo-se de todas as propostas levadas a cabo nesta valência, sendo dado enfoque a duas dessas atividades – o “Jogo Heurístico” e a “Exploração da mesa de luz”. No entanto, antes de passar diretamente para a descrição e análise das atividades, considera-se pertinente salientar, tal como já foi mencionado no capítulo 1 no âmbito da planificação e da ação, mais concretamente no que diz respeito à avaliação das atividades e das ações e aprendizagens das crianças, que foram utilizadas as experiências-chave como forma de interpretar o “que as crianças de muito tenra idade fazem e do conhecimento e das competências que emergem das suas acções” (Post & Hohmann, 2011, p. 36), assim como de compreender e reconhecer as suas necessidades.

### 3.1.1. “Jogo Heurístico”

No que diz respeito à primeira atividade a ser descrita e analisada – “O Jogo Heurístico” –, que, como o nome indica, é de fácil perceção, e que foi inspirada pela proposta de jogo de Goldschmied e Jackson (2007), direcionada para crianças dentro da faixa etária dos dois anos (capítulo 1.), torna-se pertinente referir que a opção de escolha entre as duas propostas das autoras se prendeu com o facto do grupo de crianças com o qual a mestrandia se encontrava a estagiar estar entre os 24 e os 36 meses de idade.

Do mesmo modo, importa frisar que, uma vez que esta atividade foi inspirada na proposta das autoras, apenas seguiu algumas das linhas orientadoras da proposta original, já que esta é considerada “uma abordagem, e não uma prescrição. Não (...) [existindo] uma única maneira correta de fazê-lo” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 149), devendo, sempre, ser adaptada ao contexto e ao grupo de crianças onde irá ser colocada em prática.

Neste sentido, de uma forma generalizada, esta abordagem permite que, através do brincar e do jogo livre, a criança construa a sua aprendizagem na interação das suas ações com o meio e com os outros, sendo-lhe, deste modo, oferecido um tempo de brincar livre, sem a intervenção direta do adulto, num ambiente seguro, com a oferta de um conjunto de objetos que desperte a sua atenção, estimule a sua curiosidade, autonomia e criatividade e, ao mesmo tempo, para que esta se sinta segura e confiante, com o intuito de se motivar para descobrir por si o mundo que a rodeia (Goldschmied & Jackson, 2007; Araújo, 2013).

Assim sendo, segundo o supramencionado, antes de passar para a descrição e interpretação das observações, julga-se pertinente explicar que a atividade surgiu como proposta da docente e supervisora pedagógica, no âmbito da UC PES I, ficando ao critério da diáde quem a iria desenvolver. No entanto, importa salientar, ainda, que apesar desta ser uma proposta da supervisora pedagógica, e tendo em conta as linhas orientadoras desta abordagem, a mestranda sempre se demonstrou com bastante interesse e entusiasmo com o facto de poder colocá-la em prática, visto que vai ao encontro dos seus princípios e das suas conceções (capítulo 1.). Assim, em consenso com o par pedagógico, ficou definido que a atividade iria ser organizada e desenvolvida por si. Porém, apesar do interesse e do entusiasmo sentido, o facto da atividade ser uma proposta não muito utilizada nas instituições educacionais em Portugal, assim como ainda se demonstrar uma novidade para si e para alguns profissionais de educação, torna-se evidente que surgiram inseguranças e dúvidas no momento da decisão de assumir quem iria colocar a atividade em prática.

Consequentemente, para o planeamento e organização da presente atividade e de modo a tomar consciência das características que esta proposta deve assumir – organização e gestão do espaço, materiais, tempo, bem como o papel que o/a educador/a de infância deve adotar –, foram necessárias várias horas de trabalho de pesquisa de pressupostos teóricos e, ainda, de momentos de

observação, reflexão individual e colaborativa, com a equipa pedagógica, assim como com a supervisora pedagógica, que permitiram desvanecer, em parte, as inseguranças e dúvidas sentidas. Naturalmente, algumas dessas inseguranças e dúvidas permaneceram e foram apenas clarificadas ao longo da ação, tais como: “se iria ter a capacidade de saber desempenhar o papel que o/a educador de infância deve desempenhar nesta proposta”, “será que os materiais escolhidos vão despertar a curiosidade do grupo?”, “será que os materiais serão os necessários?”, “como é que será que o grupo vai reagir?”.

Contudo, segundo o supramencionado, a mestranda julga que todas as opções e estratégias utilizadas durante o planeamento e posterior organização do ambiente educativo descrevem intencionalidade educativa, visto que permitiram “atribuir sentido à sua ação, [de modo, a] saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13) para conseguir proporcionar uma atividade estimulante e promotora de aprendizagens significativas e ativas para o grupo de crianças. O que permitiu que a sua planificação surgisse de uma forma fluída com as restantes atividades da semana, sendo que acabou, ainda, por ser incluída num projeto construído colaborativamente com outras díades, de instituições educacionais distintas, no âmbito da UC de Metodologias para o Conhecimento do Mundo, encontrando-se, assim, relacionada com outra atividade.

Posto isto, para a dinamização da atividade foi necessária a organização do ambiente educativo. Desta forma, no que concerne ao espaço, considera-se pertinente justificar a escolha do polivalente/refeitório e não da sala de atividades, como as autoras sugerem. A justificação desta opção prende-se com os motivos do local conter uma área bastante mais ampla, ser mais calmo e sem fatores distrativos, ao contrário da sala de atividades, tais como: os brinquedos e os materiais expostos na sala, assim como as possíveis interrupções, devido ao acesso para o espaço exterior, da creche, ser realizado através da sala de atividades. Considerando-se, assim, que esta opção promoveu uma maior movimentação e exploração livre por parte do grupo, assim como se evitou desviar a atenção das crianças ou perturbar a sua concentração durante a atividade, visto que “o brincar heurístico pode ter um papel muito importante no desenvolvimento da habilidade e da concentração” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 152).

No que concerne à gestão do espaço, optou-se por delinear, previamente, a área em duas partes divididas por uma das mesas elevatórias, criando, assim, uma espécie de divisão ténue, de modo a que as crianças ficassem afastadas entre si e com o espaço necessário para a exploração livre como a proposta aconselha (Goldschmied & Jackson, 2007) (cf. Apêndice D1, fig.1). Esta organização do espaço, permitiu, ainda, a realização da atividade com todas as crianças no mesmo local e que, apesar de se encontrarem organizadas deste modo, permitisse a interação e o contacto visual entre todas as crianças do grupo.

Como tal, no que respeita à organização do grupo, considera-se importante mencionar que não existiu, intencionalmente, o planeamento de uma divisão exata das crianças, por grupos, previamente delineada, ou seja, apenas foi planeado que o grupo iria ser dividido em dois pequenos grupos, constituídos por seis crianças, onde cada uma delas, de forma natural e arbitrária, pôde optar e dirigir-se para o conjunto de objetos (cf. Apêndice D1, fig.2) e, conseqüentemente, para o local onde iria ficar, ou vice-versa, sem que lhe fosse imposto um direcionamento por parte dos elementos da equipa pedagógica, deixando, assim, a atividade fluir naturalmente e proporcionando uma oportunidade para que as crianças fossem livres de tomar as suas opções.

Como tal, existia plena consciência de que a escolha dos materiais iria ser fulcral, uma vez que são o grande fio condutor de toda a atividade (Goldschmied & Jackson, 2007; Araújo, 2013).

Desta forma, a mestrandia tentou criar uma significativa diversidade de materiais, optando por recolher chaves, caricas, berlindes, pedras, cápsulas de café de metal e plástico, rolhas, garrafas e copos de plástico, colheres de sopa de metal, latas com tampas de plástico e, por fim, paus e argolas de madeira, assim como construir sacos de pano atrativos e de fácil abertura (cf. Apêndice D1, fig.3), para a posterior recolha e arrumação dos diferentes objetos, por parte das crianças, visto que este “momento da recolha e arrumação dos objetos também é passível de eliciar aprendizagens” (Araújo, 2013, p. 55).

Assim sendo, no chão, em cada uma das áreas divididas, encontravam-se, também, previamente distribuídos, os seis conjuntos iguais dos diferentes objetos. Estes encontravam-se afastados entre si para facilitar a perceção, por parte do grupo, de que cada um dos conjuntos se destinava a uma criança, de modo a que cada uma conseguisse escolher um conjunto e, de forma autónoma,

se sentar perto dos mesmos para iniciar a sua exploração, sem ter que necessitar de grandes ou nenhuma orientações por parte dos elementos da equipa pedagógica.

Passando, agora, para o momento da ação, esta realizou-se na semana de 8 a 12 de maio de 2017, mais precisamente no dia nove, e decorreu no período da manhã, após o momento do Acolhimento/Reforço alimentar, visto que era o momento da rotina mais adequado para fornecer o tempo necessário, sem interrupções, com o propósito das crianças explorarem livremente e de modo concentrado, segundo o período de tempo aconselhado pelas autoras (1 hora) (Goldschmied & Jackson, 2007). É de salientar, ainda, que pôde contar com a presença de todo o grupo – 12 crianças –, bem como com a presença de todos os elementos da equipa pedagógica, o que se tornou crucial para a dinamização da mesma, visto que também “é importante escolher uma hora em que o maior número de educadores esteja presente” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 154), de modo a fornecer o máximo de atenção possível a cada uma das crianças, assim como, poder ocorrer a eventualidade de responder às suas necessidades, como por exemplo ter que as acompanhar à casa de banho.

Posto isto, à medida que o grupo foi chegando ao polivalente, apesar de se encontrar um pouco reticente e estranhar encontrar objetos distribuídos pelo chão e sem saber se podiam mexer ou para que serviam, surgiram comentários que refletiram espanto, entusiasmo, curiosidade, e uma certa ansiedade para explorar os objetos, tais como: “uuuuau!” (F.), “tantas coisas! Olha uma colher da sopa no chão!” (enquanto gritava e se ria) (M.M.), “são nossos Cláudia! São não são? É para brincar tudo?” (M.), “Eiiii ... eiii, P., P. olha para ali!! São latas e bolas pequeninas? Podemos ir entrar?” (V.). Deste modo, sem qualquer estímulo ou resposta por parte da díade ou da educadora cooperante, cada uma das crianças escolheu, rapidamente, o conjunto de objetos e dirigiu-se para junto do mesmo, sentando-se e começando, de forma ávida e compenetrada, a explorá-los, sem realizar nenhuma questão acerca do que era suposto fazer ou que fosse necessário demonstrar o que podiam fazer. Desta forma, o grupo ficou dividido em dois pequenos grupos – F., V., S., M.M., I. e L., (grupo 1) e D.B., D., M., Mf., Ls., e Sf. (grupo 2).

Por conseguinte, para uma observação mais intrínseca de cada criança, sem interferir e evitando chamar a atenção, a mestranda aproximou-se do grupo 1 e o seu par pedagógico do grupo 2 para registarem a ação em formato audiovisual,

adotando uma postura maioritariamente observadora. A educadora cooperante e a assistente técnica, por sua vez, também se mantiveram em silêncio e passaram, igualmente, a um momento de observação e registo, no entanto, sentadas num local mais afastado de ambos os grupos, de modo a interferir o menos possível.

Assim sendo, durante a ação, foi assumida uma postura maioritariamente observadora e um papel secundário ao nível das relações e das interações, adotando, propositadamente, os papéis da abordagem da pessoa-chave preconizados por Goldschmied e Jacskon (2007), onde o “papel do adulto é o de organizador e facilitador, e não o de iniciador” (p. 160), o que, na sua opinião conferiu sucesso à atividade.

Em traços gerais, relativamente à observação do grupo, todas as crianças, sem exceção, se mostraram ativamente envolvidas e concentradas durante a atividade, assim como se sentiram entusiasmadas e interessadas em explorar as propriedades físicas de cada um dos objetos. Assim sendo, julga-se pertinente salientar o facto do grupo estar tão envolvido na exploração livre dos objetos, tendo em consideração que a atividade teve, aproximadamente, a duração de 1h. É, ainda, fundamental destacar que depois deste período, o V. e o F. ainda ficaram concentrados a explorar os objetos e não se demonstraram interessados em terminar.

Neste sentido, relativamente à reorganização do espaço e dos materiais, à medida que as crianças iam dispersando e não demonstrando mais interesse nos objetos, calmamente e respeitando o ritmo individual das crianças, os sacos foram colocados no chão e no interior de cada um, encontrava-se um objeto como referência para que facilitasse a compreensão do local correto onde tinham que arrumar cada um dos seus objetos. Desta forma, todas as crianças, cada uma ao seu ritmo, observou e participou, de modo entusiasmado e empenhado, assim como de forma ordeira.

Adicionalmente, ainda no que concerne à observação, uma vez que a presente atividade promove momentos de aprendizagem ativa através do brincar e da exploração livre de diferentes objetos, foi possível observar competências desenvolvidas por parte das crianças.

Em primeiro lugar, verificou-se o sentido de si próprio, uma vez que as crianças expressaram iniciativa e autonomia para explorarem os objetos, assim como terem efetuado essa mesma exploração por si próprias. Ainda

relativamente ao sentido de si próprio, resolverem problemas com que se depararam ao explorar os objetos dando, como exemplo, o caso do M. que ao colocar um berlinde e, posteriormente, uma carga, dentro de uma cápsula de café, verifica que esta fica presa, e, sem desistir, realiza, repetidamente, várias tentativas até conseguir alcançar o seu objetivo de retirar a carga e o berlinde de dentro da cápsula de café, sem nunca ter solicitado a ajuda de nenhum dos elementos da equipa pedagógica. Ao nível das relações sociais, as crianças, ao longo de toda a atividade, interagiram umas com as outras, e, ao contrário do que acontecia diariamente, não se envolveram em conflitos sociais devido à partilha e disputa de objetos. Inclusive, as crianças que sentiam mais dificuldade a este nível, através da exploração dos materiais, criaram momentos de interação e cooperação (cf. Apêndice D1, fig. 4, 5, 6 e 7). Servindo como exemplo os casos do S. com o D. e da Mf. com a ML. que, a dada altura, juntaram os seus conjuntos de materiais e, apesar de, por vezes, estarem compenetrados em objetivos diferentes, estiveram permanentemente atentos em prestar ajuda um ao outro, sempre que necessário, assim como abdicaram, inúmeras vezes, de um objeto em prol do outro, mesmo que esse estivesse a ser utilizado na sua própria ação, e não tivesse sido solicitado, acabando por interagir do mesmo modo até ao final da atividade. Em seguida, a representação criativa também esteve visivelmente presente, pois através da imitação dos pares e do brincar ao faz-de-conta, as crianças descobriram e compreenderam como é que determinados objetos se comportam perante determinadas ações, repetindo-as inúmeras vezes até adquirirem determinada competência (cf. Apêndice D1, fig. 8, 9, 10 e 11). Dando, assim, como exemplo o momento em que o M. se levanta e se dirige para junto da porta da cozinha e começa a experimentar todas as chaves na sua fechadura, por sua vez, a S., atenta ao que o M. estava a fazer, pega em todas as suas chaves, dirige-se para o mesmo local e tenta reproduzir as ações do M.. É, ainda, de realçar um outro momento muito particular, que demonstra, também, o desenvolvimento de competências ao nível do movimento e da música, e que despertou a atenção de toda a equipa pedagógica, bem como dos elementos da cozinha, assistentes operacionais e de outras equipas pedagógicas, que não se encontravam presentes no local, mas, sem interferir, se dirigiram ao local para observar. Passando, assim, a descrever este momento, o F., ao bater com o pau de madeira na lata, apercebe-se que esta ação imite um determinado som e começa a rir-se e a reproduzir a mesma ação

repetidamente, cada vez com mais intensidade. Conseqüentemente, as restantes crianças ficaram envolvidas e até mesmo as que se encontravam mais afastadas, movimentaram a cabeça e umas até se levantaram, girando todo o corpo na direção do som, de modo a conseguirem observar o que o outro grupo fazia. Assim, as restantes crianças, ao observar o F. e ao ouvir o som proveniente das suas ações começaram a imitá-lo e, gradativamente, começaram a reproduzir a mesma ação, criando uma espécie de ritmo regular (cf. Apêndice D1, fig. 12, 13, 14). No entanto, o F., tapou os ouvidos e começou a pedir aos pares para que parassem de imitá-lo, enquanto gritava: “Parou! Já chega! Não façam igual a mim V.! Parem todos, parem todos já não quero!”. Imediatamente, sem interferência de nenhum elemento da equipa pedagógica, as restantes crianças respeitaram o seu pedido, porém, passados uns minutos, depois de todos pararem e o silêncio voltar ao local, o V., começou a rir-se e voltou a repetir a ação e todas as crianças, inclusive o F., responderam ao som e ao ritmo que o V. reproduzia. Passando, agora, para as competências desenvolvidas relativamente à comunicação e linguagem, estas foram visivelmente perceptíveis, pois apesar de não existir praticamente comunicação verbal, ao longo da atividade as crianças foram expressando alguns sons, como por exemplo risos, bem como foi, ainda, visível a tentativa de comunicação através de expressões faciais entre pares e com a equipa pedagógica com o sentido de aprovação ou comunicarem algo que estavam a fazer. Relativamente às capacidades desenvolvidas no explorar de objetos, estas tornam-se mais evidentes do que qualquer capacidade evidenciada, visto que esta atividade é de cariz exploratório e no decorrer de toda a atividade as crianças exploraram os diferentes objetos com todos os sentidos, assim como realizaram comparações entre os objetos, reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles. Neste sentido, através da capacidade de reconhecer semelhanças e diferenças entre os objetos, a mestranda realça, também, as capacidades desenvolvidas no que diz respeito à noção precoce de quantidade e de número, pois durante a atividade e no momento de recolha e organização dos mesmos, foi visível a capacidade de realizar agrupamentos de objetos consoante determinada propriedade (cf. Apêndice D1, fig. 15), encontrando, assim, as diferenças e as semelhanças entre eles. Para além disso, foi também visível a capacidade de realizar pequenas contagens, como por exemplo quando o F. verificava se tinha todos os berlindes, procedendo à contagem dos mesmos. No que diz respeito ao espaço, no decorrer da atividade,

as crianças, ao explorarem os objetos, interagiram diretamente com o local onde a atividade decorreu, revelando, inúmeras vezes, consciência da localização dos seus objetos, assim como a observação dos pares de diversas perspectivas do local. Por fim, no que concerne ao tempo, ao longo de toda a atividade foi notória a repetição das ações das crianças de um modo constante numa experiência de causa-efeito (Post & Hohmann, 2011).

Do mesmo modo, a atividade, para além de fomentar o desenvolvimento de capacidades das crianças, também fomentou o desenvolvimento das capacidades da mestranda. Assim sendo, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências profissionais, esta experiência mostrou-se, de imediato, benéfica, visto que se tornou possível presenciar tudo aquilo que se encontrava presente nas leituras dos referenciais teóricos, ou seja, presenciou a transportação da teoria para as suas ações. Neste sentido, em primeiro lugar, constatou que ao não direcionar as crianças ou a não influenciar as suas opções, estas, de forma autónoma, foram capazes de guiar as suas próprias aprendizagens. O que intensificou as suas conceções de que por si só não basta crer na aprendizagem ativa da criança, foi a necessidade de criar e promover oportunidades, com momentos e espaços próprios, bem como adotar estratégias conscientes e, por vezes, uma postura não interventiva, que respeite as escolhas das mesmas e que demonstre, realmente, que se acredita na criança, enquanto um ser ativo, capaz de tomar as suas opções e de conduzir a sua própria aprendizagem (Araújo, 2013).

Por conseguinte, aferiu que o entusiasmo do grupo e a curiosidade despertada, através das estratégias adotadas na gestão do ambiente educativo, e da diversidade de “materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 agosto, p. 5573), foi o suficiente para que não fosse necessário o direcionamento do grupo para ou como iniciarem a atividade. O que permitiu que fosse possível não assumir essa postura, mas sim uma postura observadora, no decorrer da ação, desempenhando um papel secundário ao nível das interações, mas ao mesmo tempo de protagonista na promoção de aprendizagens significativas, visto que “grande parte do trabalho (...) [foi realizado] fora da sessão do brincar heurístico” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 155). Ou seja, apesar de ter assumido maioritariamente uma postura de observadora

durante a ação, assumiu um papel de organizadora e facilitadora na gestão de todo o ambiente educativo.

No entanto, é também de referir que durante a ação, para além do mencionado, esta experiência foi, ainda, basilar no desenvolvimento da capacidade de conseguir assumir uma postura não interventiva e secundária, mas ao mesmo tempo apoiante, pois apesar das crianças estarem compenetradas na exploração a “concentração que a criança mostra (...) [torna] supérfluo o conversar” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 155), considerou-se fulcral apoiar algumas das crianças durante o desenrolar da atividade, pois existiu a necessidade de obterem um reforço positivo. Desta forma, através de um simples olhar ou com uma expressão facial conseguiu fornecer o apoio presencial e emocional e que se tornou essencial para a promoção da confiança, segurança e autonomia necessária para a construção de aprendizagens ativas.

### 3.1.2. “Exploração da Mesa de Luz”

Depois de descrever e analisar a atividade anterior, a mestranda considerou pertinente apresentar mais uma atividade desenvolvida nesta valência, nomeadamente a “Exploração da mesa de luz”, visto que esta se demonstrou como uma das mais significativas para a mestranda. Deste modo, através de objetos simples foi possível dinamizar uma atividade de modo criativo, que apoiasse a abordagem sensório-motora da criança e que permitisse que a aprendizagem ocorresse de forma prazerosa e inovadora, instigando e desafiando as crianças a formularem novas teorias, assim como novas conexões mentais para aprendizagens futuras, visto que esta atividade também promoveu, subtilmente, a interação com conceitos da física – luz, foco de luz, sombra, cores, transparência e opacidade, reflexão, entre outros. Para além do mencionado, esta atividade mostrou-se significativa, visto que criou um material para a sala de atividades, gerando a possibilidade de criar uma nova área – a área de areia e água –, que permite a construção de aprendizagens significativas, através da ação das crianças, tal como defende a abordagem pedagógica HighScope (Hohmann & Weikart, 2011).

Neste sentido, de modo a contextualizar a atividade desenvolvida, tal como já referido no capítulo I, ao nível da valência de creche o seu trabalho baseou-se maioritariamente nas linhas orientadoras do modelo HighScope, na abordagem de Goldschmied (como podemos verificar na atividade anterior), mas, também, na abordagem curricular de Reggio Emilia que contribuiu, em grande parte, para a inspiração desta atividade. Desta forma, de modo a melhorar e a proporcionar um contexto que promovesse aprendizagens ativas, e tendo consciência que um “ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais (...) [e que] por si só revela o modo como apoia o desenvolvimento básico (...) das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 101), esta atividade surgiu, inicialmente, a partir de uma das propostas do resultado da elaboração de um plano de ação, realizado pela díade e de forma colaborativa com a equipa pedagógica, nas primeiras duas semanas do período de estágio, no âmbito da observação e da avaliação do domínio do ambiente físico do presente contexto educativo. De salientar que este foi realizado com recurso à utilização do PQA (Program Quality Assessment) como instrumento de observação e avaliação do ambiente físico, de forma a contemplar todos os pontos do mesmo, não estando concentrado apenas em determinados itens ou indicadores, assim como que não foi unicamente pensado com o intuito de melhorar os níveis de qualidade do ambiente educativo, mas também ter em conta os interesses e as necessidades das crianças, bem como as necessidades da equipa pedagógica, propondo alterações e atividades adequadas ao grupo em questão.

Posto isto, a atividade surge, mais concretamente, como uma proposta direcionada ao ponto "E. os materiais para exploração sensorial e jogo estão acessíveis aos bebés e às crianças pequenas" do PQA (cf. Apêndice E), onde foi proposto pela díade que existisse uma nova área com materiais para o jogo e exploração com areia e água e que este estivesse disponível ao longo de todo o dia, sendo que poderia ser colocado no exterior ou no interior, e que para além da parte sensorial, poderia funcionar como uma área de transferências, ou outras funções. Ou seja, a sua utilização nunca estaria dependente das condições climatéricas nem seria apenas utilizada para uma finalidade específica, sendo, deste modo, um material versátil com inúmeras possibilidades de atividades,

apoiando assim a flexibilidade do ambiente educativo, bem como proporcionar experiências e desafios que o grupo necessite (Post & Hohmann, 2011).

Porém, apesar do plano de ação não ter que ser obrigatoriamente colocado em prática, a mestranda, assim como o par pedagógico, tentou ao máximo colocar em prática as propostas que estivessem ao alcance da díade, visto que para a implementação de determinadas sugestões seria necessário recorrer a recursos e materiais mais dispendiosos que não estavam ao seu alcance, assim como recorrer à recuperação e utilização de materiais existentes, mas que no momento não se encontram disponíveis por estarem armazenados em locais da instituição de difícil acesso.

Segundo tudo o que foi mencionado, torna-se, da mesma forma, pertinente salientar que apesar da atividade ter surgido como proposta no início do estágio, esta apenas foi planeada para a última semana (29 de maio a 2 de junho de 2017), visto que a construção dos materiais, apesar de serem obtidos através de objetos simples, foi bastante elaborada e requereu várias tentativas e experimentações, de modo a promover segurança ao grupo.

Neste sentido, no âmbito de dar continuidade a algumas atividades anteriormente dinamizadas pela díade com recurso à utilização da luz, a mestranda considerou importante prosseguir com o trabalho desenvolvido. Essas atividades surgiram devido ao interesse do grupo pelas cores, demonstrado pela maioria das crianças, bem como de uma necessidade sentida, maioritariamente por parte das crianças M., D., D.B, S., Sf, M.P, em reconhecerem e nomearem as cores, assim como conseguirem reconhecer a presença de duas cores diferentes no mesmo objeto. Deste modo, tendo em conta as necessidades e os interesses do grupo e a sugestão de proposta do resultado do plano de ação supramencionado, surgiu a presente atividade.

Depois desta breve contextualização, passando, agora, para a descrição e análise da atividade da “Exploração da mesa de luz”, que consistiu essencialmente na exploração sensorial de areia com diferentes cores (cf. Apêndice D1, fig. 16), com recurso a uma mesa adaptada e parcialmente construída pela mestranda com luz proveniente de um candeeiro (cf. Apêndice D1, fig. 17, 18 e 19). Esta dividiu-se em dois momentos, inicialmente, num ambiente iluminado, sem a incidência direta da luz colocada por baixo da mesa (cf. Apêndice D1, fig. 20 e 21), e, num segundo momento, num ambiente parcialmente escuro com a incidência direta da luz colocada por baixo da mesa

(cf. Apêndice D1, fig. 22 e 23), sendo que em ambos os momentos as crianças foram convidadas a explorar a areia que se encontrava no depósito da mesa.

No que diz respeito ao recurso adaptado pela mestranda, esta adquiriu uma mesa adaptada à altura das crianças, realizou o corte do centro da mesa, deixando apenas as extremidades e por baixo colocou uma placa de acrílico, de modo a formar, uma espécie de depósito no centro da mesa. A mestranda optou por escolher acrílico em vez de vidro, pois, apesar de não ser tão resistente e de ficar opaco com mais facilidade, as crianças, ao apoiarem-se na mesa, podiam partir o vidro, colocando, assim, a segurança das mesmas em risco. Para além do mencionado, no momento de adquirir a mesa, a mestranda optou por uma mesa fabricada através de materiais leves, para que esta pudesse ser transportada facilmente, até pelas crianças do grupo, tornando, assim, o material flexível ao nível da sua movimentação.

Por conseguinte, do mesmo modo que na 1ª atividade a ser descrita e analisada, para além da preparação dos materiais, também se tornou fulcral e necessário proceder à gestão do ambiente educativo. Desta forma, no que concerne à organização do espaço, a atividade realizou-se na sala de atividades, sendo que esta, antes das crianças chegarem à instituição, já se encontrava previamente preparada para a sua dinamização de modo a despertar o interesse e a curiosidade do grupo. Assim sendo, ao contrário do que era normal acontecer diariamente, quando as crianças chegaram à sala para colocar os seus pertences pessoais, depararam-se com todos os estores da sala fechados e apenas iluminada, pela luz artificial, o que despertou, de imediato, a atenção do grupo. Para além do mencionado, utilizando como estratégia para despertar o interesse e a curiosidade do grupo, a mesa foi colocada, propositadamente, no centro da sala. Como era de esperar as crianças estranharam a presença da mesa e rapidamente questionaram a díade: “Olhem, olhem o que está aqui! O que é isto?” (I.), “Uma mesa? Oh! É uma mesa?” (V.), “Não se mexe pois não Cláudia? Não é dos meninos pois é?” (M.)”.

Porém, uma vez que o grupo iniciava a manhã com o momento do Acolhimento/Reforço alimentar, as crianças não se dirigiram à mesa como a mestranda estava à espera que acontecesse, pois, como era hábito, assim que as crianças iam chegando, sentavam-se na mesa das refeições da sala e comiam a fruta da manhã. No entanto, de modo a não perder o interesse e a curiosidade despertada no grupo, como era natural conversarem entre pares e com a equipa

pedagógica, a mestranda aproveitou para conversar e formular teorias sobre a mesa, iniciando, assim, a dinamização da atividade neste momento. Genuinamente, foram criadas várias teorias por parte do grupo, tais como: “Não sei de quem é, não é dos meninos. Deve ser da M. (diretora da instituição)!” (M.), “Eu acho que é da R. (funcionária da limpeza) que se esqueceu!” (F.), “Não é uma mesa! Pois não? É um banco pequenino, não é?” (Ls.).

Depois de várias teorias, e de terminarem de comer a fruta, já na área de grande grupo, após terem cantado os “Bons dias” e realizado a marcação das presenças, a atenção do grupo recaiu novamente na mesa, tal como já se esperava. Depois das inúmeras teorias formadas, a mestranda revelou que tinha sido ela a trazer a mesa e explicou que era realmente uma mesa diferente que servia para brincarem de diversas formas, mas que, no presente dia, era para brincarem com um material que estava colocado no “depósito”, no centro da mesa. Note-se que inicialmente a mesa se encontrava com o “depósito” vazio, e que neste momento, sem que o grupo se tivesse apercebido, a mesa já se encontrava com areia de cor laranja, o que despertou ainda mais o entusiasmo e o interesse do grupo. Deste modo, a mestranda convidou o grupo a ir para perto da mesa para a conseguirem observar mais de perto.

Uma vez que a areia colorida é uma areia artificial, utilizada mais ao nível da decoração não é, naturalmente, um material muito comum no quotidiano do grupo, visto que não se iguala à areia com a qual estão habituados a interagir nas praias e nos parques infantis, por consequência, visualmente, o tipo de material não foi perceptível por parte das crianças, surgindo, de imediato, várias questões acerca “do que era aquilo que estava dentro da mesa?”. Assim sendo, de modo a sentirem as propriedades físicas da areia, a mestranda convidou as crianças a tocarem e a mexerem com as mãos para ver se nestas condições conseguiam, de forma autónoma, tirar as suas conclusões. No entanto, algumas crianças mostraram-se receosas e reticentes em tocar na areia, visto que era um material desconhecido. Contudo, a mestranda enquanto convidava o grupo a tocar na areia, de forma a estimulá-lo e a promover a sua confiança, foi mexendo ela própria na areia, e, conseqüentemente, as crianças sentiram-se confiantes e gradativamente, foram colocando as suas mãos e explorando a areia com entusiasmo, com a exceção do V., que se mostrou irredutível e a sua escolha foi respeitada.

Posteriormente, surgiram várias opiniões, acerca de que material era, como por exemplo: “É açúcar pois é?” (M.), “Eu acho que é farinha, com sal e pintado!” (F.), “É tinta!” (D.B.), “É açúcar laranja! Foi a Cláudia que pintou com a tinta!” (V.). No entanto, é pertinente referir que a criança mais nova do grupo foi a única que acertou que o material era areia, referindo que era “areia com laranja!” (S.).

Depois de explicado que tipo de areia era e para que fins é que normalmente era utilizada no quotidiano, a mestranda prosseguiu para o próximo momento da ação, onde mostrou às crianças o candeeiro e o acendeu. Rapidamente, as crianças reconheceram o material e colocaram questões – “Um candeeiro! Para que é?” (V.), “Vai dar luz forte, não é?” (F.). De seguida, a mestranda colocou o candeeiro por baixo da mesa direcionou a luz para cima, apontando para o centro da mesa e pediu ao grupo se podia apagar a luz da sala, de modo a que não fossem apanhadas de surpresa e ficassem com medo, o que naturalmente não acontecia, visto que estavam habituadas ao escuro, tanto no momento da sesta como em outras atividades anteriormente dinamizadas.

Posto isto, visto que o depósito da mesa era feito de acrílico transparente, a luz não era refletida e conseguia ultrapassar o acrílico e incidir na areia. No entanto, como a areia se encontrava espalhada sobre todo o acrílico não permitia a passagem além da mesma, contudo, esta ficou parcialmente iluminada e evidenciava-se no ambiente escuro. O entusiasmo foi imediato e, de modo ávido, todas as crianças, sem exceção, quiseram tocar na areia.

No entanto, dadas as dimensões da mesa, e com a intenção de evitar conflitos, respeitando o ritmo de cada criança e tendo em conta a segurança das crianças, o grupo foi convidado a explorar a areia na mesa de luz, de modo individual, em virtude de existir um candeeiro, o respetivo fio elétrico e uma tomada no chão, evitando, assim, incidentes e promovendo, dessa forma, a segurança das crianças. Importa referir que esta opção da gestão do grupo permitiu que as crianças explorassem e experimentassem os materiais, de forma mais intensa do que se estes fossem partilhados por todos (Hohmann & Weikart, 2011).

Deste modo, visto que a sala se encontrava escura, e para que as crianças não ficassem à espera da sua vez, e de modo a criar tempos mortos, as crianças que se encontravam na área de grande grupo ficaram a explorar sombras chinesas com a educadora cooperante.

No momento da exploração individual, as crianças não sentiram necessidade de falar com a mestranda, pois, assim que chegavam à mesa, ficavam compenetradas a sentir a areia, a temperatura proveniente da luz, bem como a realizar desenhos na areia. Deste modo, a mestranda adotou uma postura mais observadora, sentou-se junto da mesa e apenas falava com a criança caso sentisse a necessidade de dar um estímulo, ou para elogiar as suas capacidades ou descobertas.

Como referido inicialmente, na opinião da mestranda, esta atividade foi uma das mais significativas, tanto a nível do desenvolvimento das competências profissionais como das competências desenvolvidas por parte das crianças.

Neste sentido, tal como na atividade anterior, a mestranda irá utilizar como referente de interpretação dessas aprendizagens as experiências-chave preconizadas por Post e Hohmann (2011). Posto isto, no que diz respeito ao sentido de si próprio, as crianças desenvolveram visivelmente esta capacidade, visto terem, de forma constante, expressado interesse e iniciativa e explorado os materiais por si próprias. Relativamente às relações sociais, as crianças criaram vários momentos de interação com os pares e com a equipa pedagógica, desde o início da dinamização da atividade, chegando a criar teorias de modo colaborativo para decifrar de quem seria a mesa que se encontrava na sala de atividades. De igual modo, a representação criativa esteve, também, visivelmente presente no momento em que as crianças exploraram a areia no ambiente escuro e com o recurso à luz do candeeiro, pois utilizaram a areia para realizarem desenhos e comunicarem verbalmente o que estava representado no seu desenho. No que concerne ao movimento, foi visivelmente observável, visto que as crianças utilizaram todo o seu corpo ao efetuarem movimentos para explorarem os materiais. Em relação à comunicação e linguagem, no decorrer da atividade, o desenvolver de competências foi visível através das inúmeras interações realizadas, tanto com os pares como com a equipa pedagógica, sendo que as crianças ouviam e respondiam, participando, desta forma, numa comunicação dar-e-receber. No que concerne à exploração de objetos, verificou-se que todas as crianças demonstraram, competências ao nível de explorar e reparar como as coisas podem ser iguais ou diferentes, fazendo associações mentais acerca das características físicas da areia em comparação com outros materiais.

Quanto à noção precoce de quantidade e de número, esta foi percebida através da exploração efetuada das diferentes cores de areia, onde ocorreu o reconhecimento do número de cores presentes, assim como o desenvolvimento da capacidade de perceber que os materiais se podem encontrar isolados ou em conjunto, formando um todo. Relativamente ao espaço, durante a atividade, as crianças observaram e exploraram os materiais de diversas perspetivas, apropriando-se do espaço e ganhando consciência do seu corpo em relação ao mesmo. Por último, no que diz respeito ao tempo, as crianças evidenciaram competências no que diz respeito a prever acontecimentos, nomeadamente o realizar de uma atividade, assim como reconhecerem o início e o término de algo, como por exemplo, quando se afastavam da mesa de luz e comunicavam que tinham acabado (Post & Hohmann, 2011).

### 3.2. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES desenvolvida na valência de educação pré-escolar, tal como na valência de creche, verificou-se como um momento potenciador de diversas aprendizagens e de desenvolvimento de competências profissionais, uma vez que, apesar da mestrandia já ter experiência prática e receber formação teórica desde o início da LEB, esta permitiu que experienciasse novos desafios e que adquirisse novos conhecimentos teóricos acerca de diferentes metodologias que teve a oportunidade de aplicar em contexto real. De facto, julga-se pertinente elencar que os novos desafios e as dificuldades sentidas durante a ação desenvolvida se mostraram profícuos para a aquisição de aprendizagens e, por conseguinte, para o desenvolvimento de competências profissionais. Neste sentido, antes de passar para a descrição e análise das atividades, torna-se fundamental referir o facto da mestrandia integrar, pela primeira vez, um grupo com uma grande amplitude de idades entre si, ou seja, um grupo bastante heterogéneo no que diz respeito à faixa etária, o que se demonstrou como um dos grandes desafios e que causou a grande maioria dos constrangimentos sentidos durante a ação desenvolvida, principalmente na fase de adaptação ao

grupo, assim como no que diz respeito à planificação e à ação. Da mesma forma, com o propósito de tentar ultrapassar os constrangimentos e de se sentir mais elucidada teoricamente para desenvolver uma ação consciente e fundamentada, mostrou-se necessário a realização de uma pesquisa autónoma mais específica e de vários momentos de reflexão individuais e colaborativos acerca do tema e das dificuldades sentidas.

No entanto, é de realçar que estes constrangimentos não foram ultrapassados de modo individual, mas sempre com o apoio incondicional do par pedagógico, da orientadora cooperante e da supervisora da prática pedagógica e de todos os momentos de orientação, essencialmente ao nível da planificação, bem como nos momentos de supervisão e reuniões pós-ação e de todos os feedbacks e críticas construtivas e indagadoras fornecidas nos momentos de planear e refletir.

Posto isto, de forma a responder às exigências das diferentes idades, a ação desenvolvida no decorrer da PES II, apesar de seguir os mesmos princípios educativos e corresponder aos mesmos processos transversais da PES I, assumiu uma nova dinâmica, na medida em que existia a necessidade e a consciência de que, devido à heterogeneidade etária do grupo, seria fulcral assumir uma dimensão e estratégias diferentes, tendo, essencialmente, por base uma observação mais atenta e mais específica das características individuais de cada criança e de uma prática pedagógica diferenciada, de modo a responder e a respeitar as necessidades e os interesses, assim como o ritmo de trabalho e de desenvolvimento de cada criança do grupo.

Por este sentido, tendo em conta as características individuais de cada criança do grupo, a díade teve sempre em conta planificar atividades integradoras e que abrangiam as diferentes áreas e domínios do saber, assim como criar pequenos grupos para que fosse possível responder mais especificamente e individualmente às exigências e necessidades de todas as crianças do grupo e, conseqüentemente, da diferença etária em questão e dos diferentes níveis de desenvolvimento. No entanto, note-se que a gestão em grande grupo não era descurada.

Para além do mencionado, um dos focos principais da ação desenvolvida e que se demonstrou, do mesmo modo, como uma grande oportunidade de adquirir novas aprendizagens e experiência prática, teve por base,

essencialmente, a implementação da proposta da Metodologia de Trabalho de Projeto, descrita no capítulo 1.

Assim, para além das atividades propostas pelo adulto, foi desenvolvido com o grupo um projeto – “A Biblioteca das Traças” – que consistiu na reorganização da área da biblioteca (cf. Apêndice D2, fig. 24-26 ) e onde foram desenvolvidas várias atividades ao longo das quatro fases inerentes à Metodologia do Trabalho de Projeto também descritas no capítulo 1 – Definição do problema (fase I), Planificação e desenvolvimento do trabalho (fase II), Execução (fase III) e Divulgação/Avaliação (fase IV) (Vasconcelos et al. 2012). Desta forma, no presente subcapítulo, antes de passar para a descrição e análise de uma das atividades dinamizadas, considera-se fulcral explicar, de modo sintetizado, o projeto desenvolvido, assim como cada uma das atividades desenvolvidas no decorrer de cada uma das fases suprarreferidas.

### 3.2.1. Projeto: “Biblioteca das Traças”

Assim, segundo o supramencionado, em jeito de síntese, o projeto surgiu através de um problema verificado, ao nível da dimensão pedagógica da organização do espaço e dos materiais – Definição do problema (fase I) (Vasconcelos et al. 2012). Através das primeiras observações da díade foi de fácil perceção constatar que a grande maioria de crianças do grupo demonstrava bastante interesse pela audição de histórias e, essencialmente, por livros ou revistas. Porém, de modo contraditório, também era perceptível verificar que o interesse das crianças pela área da biblioteca era diminuto e que no momento da escolha das áreas de interesse, esta apenas se verificava como opção no momento em que não era possível escolher nenhuma outra, visto que cada área de interesse tinha estipulado um número máximo de crianças.

Assim sendo, visto que o ambiente educativo desempenha uma importância crucial na promoção de aprendizagens significativas para as crianças tendo em vista o seu desenvolvimento global e harmonioso (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2013; Niza, 2013) e que se torna essencial refletir constantemente acerca da

organização do espaço educativo, não devendo este ser considerado fixo e inalterável, mas sim como um local apto às mudanças provenientes dos interesses, das necessidades e da evolução das crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Hohmann & Weikart, 2011), após a primeira semana de Prática Educativa, a díade reuniu com a educadora cooperante para dialogar acerca das observações referentes a essa semana, referindo, assim, o pouco interesse do grupo demonstrado pela área da biblioteca. Note-se que a educadora cooperante aferiu que partilhava da mesma observação e que já viria a refletir sobre as observações mencionadas. Neste sentido, a díade demonstrou um elevado interesse em modificar este aspeto e, posteriormente, apresentou a proposta de realizarem a transformação da área da biblioteca com o intuito de a tornar mais dinâmica e apelativa segundo os interesses e as necessidades do grupo.

Para tal, a díade ficou responsável por mediar os momentos da escolha das áreas de interesse, essencialmente com o intuito de conseguir averiguar os motivos da não escolha da área da biblioteca assim como os pontos de interesse de cada criança para, posteriormente, agir com intencionalidade. Assim, através deste momento, a díade foi questionando as crianças, criando, de forma natural, um momento de diálogo, retirando, então, algumas evidências, tais como: “Eu gosto da biblioteca, mas não quero ir para lá! Eu já vi os livros todos por isso é que já não gosto de estar lá.” (M.), “Eu não gosto de estar ali sentado a ver os livros porque são poucos amigos ou sozinho! São só dois ou ninguém quer ir para lá!” (H.), “Eu gosto de ir para a biblioteca, mas não gosto de ver os livros já vi todos e já não quero. Só gosto para brincar com os fantoches! Agora já não há onde brincar com os fantoches por isso não gosto! Já não dá para fazer nada!” (J.).

No entanto, note-se que apesar das evidências referidas, a díade não conseguiu recolher informações por parte de todas as crianças, essencialmente das mais novas, uma vez que não apresentavam interesse em estabelecer um diálogo com a díade porque se encontravam bastante ansiosas para irem brincar e, ainda, porque não se sentiam confortáveis em dialogar perante os pares, respondendo apenas com movimentos de cabeça com “sim” ou “não”, tornando difícil o processo natural de comunicação. Para além do referido, algumas crianças apresentavam alguma dificuldade ao nível das competências comunicativas, ou seja, do desenvolvimento pragmático e do desenvolvimento da linguagem oral, como por exemplo não respeitar a ordem básica das palavras

na frase ou produzirem frases simples e telegráficas, onde, apenas, as palavras que consideravam importantes eram produzidas (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008). Por conseguinte, tendo em conta a diversidade do grupo e de que “as crianças trazem consigo experiências e atitudes diferentes perante a vida, perante a aprendizagem e perante a sua própria auto-estima” (Sim-Sim et al., 2008, p. 12), de modo a promover e a estimular a comunicação oral e a autonomia de cada uma das crianças e para que sentissem interesse e motivação em comunicar, bem como para que todas tivessem a mesma oportunidade de expressar a sua opinião e de apresentar as suas propostas ao grupo, de forma confortável, a díade através destas primeiras evidências sentiu a necessidade de adaptar as estratégias.

Neste sentido, de modo a promover a oportunidade de escutar cada uma das crianças e para que todas tivessem a oportunidade de participar nas tomadas de decisão da vida do grupo, a mestranda ficou encarregue de iniciar a transformação da área da biblioteca, através de uma proposta de atividade do adulto, onde foi criado um ambiente linguisticamente estimulante, promotor de interação e de comunicação, com o intuito de captar o interesse e despertar a curiosidade do grupo para que todas as crianças participassem e, essencialmente, se sentissem escutadas e motivadas, de forma a desenvolver as capacidades comunicativas, o desenvolvimento social, como também o desenvolvimento do sentido de si próprio como aprendiz e da construção da sua identidade e autoestima (Lopes da Silva et al., 2016; Sim-Sim et al., 2008).

Assim, tendo em conta o elevado interesse das crianças pelo livro e pela leitura de histórias e uma vez que esta

é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas (Sim – Sim, 2008, p. 72),

em grande grupo, através do uso do livro, nomeadamente, “A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas”, de Luísa Ducla Soares, da observação e da análise das suas ilustrações e dos seus diversos elementos paratextuais, bem como da leitura expressiva da história, com recurso à linguagem verbal e a linguagem não verbal (expressão facial, gestos, postura...) foi criado um

momento prazeroso com um clima de deslumbramento e de proximidade com as crianças (cf. Apêndice D2, fig. 27). Também de modo a promover o sentido crítico, assim como captar a concentração e o interesse do grupo, página a página, as crianças puderam observar e interpretar as ilustrações e, numa dinâmica de interação e comunicação, bastante, participativa, foram convidadas a dar as suas opiniões, acerca das personagens e das suas atitudes e, ainda, se agiriam do mesmo modo ou de forma diferente das personagens. Através deste momento, para além do mencionado, a mestranda promoveu o desenvolvimento do sentido estético das crianças, bem como o desenvolvimento da sensibilização para o discurso e para a importância artística das ilustrações.

Nomeadamente em um desses momentos, enquanto a mestranda lia um dos excertos da obra - “Que lembrança tão maluca, que não lembra a um careca, ir gastar tanto dinheiro assim, numa biblioteca!” – o HC interrompe a leitura, e partindo em defesa de uma das personagens (o Rei) afirma: “Não é nada maluca! Se eu tivesse um enorme tesouro, também comprava uma biblioteca para a nossa sala!”. De imediato, foi criado um momento de reflexão e de debate em grande grupo, de modo a estimular o sentido democrático do grupo.

Como tal, a mestranda questionou as crianças: “E vocês se tivessem um tesouro igual ao do Rei o que é que faziam?”. Constate-se que surgiram várias opiniões divergentes, no entanto todas demonstravam querer “comprar” uma nova biblioteca ou acrescentar/modificar algo na área da biblioteca - “Eu também queria uma biblioteca, mas uma biblioteca com muitos livros (...) como as outras bibliotecas diferentes desta da sala. Aquela que há dentro de um jardim com patos grandes. Eu já fui lá e tem. E também queria livros novos e os computadores também” (MV), “Eu gostava de comprar um castelo e vestidos, mas também queria uma biblioteca com livros de fadas” (JS), “Eu não comprava a biblioteca. Comprava um monstro e espadas para lutarem (...) para matar as traças todas. Elas vão comer os nossos livros depois não temos livros e revistas para colar” (PG), “Eu gostava de ter os computadores ali com mesas e duas cadeiras pequenas como o meu pai (...) comprava uma biblioteca com isso” (SC), “eu quero muitas coisas e princesas e o computador e jogos” (LM). No entanto, apesar da maioria das crianças, inclusivamente algumas das crianças mais novas que não se sentiam confortáveis em comunicar em grande grupo, terem participado nos diálogos, uma vez mais foi notória a falta de motivação e de autoconfiança de algumas das crianças no que diz respeito à competência

comunicativa, principalmente em grande grupo. Neste sentido, após terminar a leitura da história, a díade, tendo em conta as necessidades, os interesses, e, essencialmente, as capacidades das crianças tendo consciência que de facto “centralizar a educação nos talentos das crianças é uma chave para a individualização” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 83), planeou e propôs uma nova atividade ao grupo, onde existisse equidade para que todo o grupo se conseguisse expressar e transmitir os seus pensamentos e opiniões, sobre o tema em questão, de um modo confortável e motivado.

Assim sendo, tendo em conta as observações realizadas e os registos das notas de campo, foi possível verificar que a maioria das crianças gostava de desenhar e que as que demonstravam maior dificuldade em verbalizar os seus desejos e as suas opiniões, maioritariamente, quando questionadas acerca das suas representações visuais, conseguiam descrever oralmente e transmitir o que estava presente nas suas representações visuais. Por conseguinte, uma vez que o desenvolvimento da linguagem e das competências comunicativas são fundamentais e transversais na construção do conhecimento e da aprendizagem nas diferentes áreas e domínios do saber e que, de igual modo, o contributo de todas as áreas e domínios do saber, também, se torna fulcral para o desenvolvimento dessas mesmas competências (Lopes da Silva et al., 2016), foi proposto que através da representação visual/gráfica, mais concretamente do desenho, as crianças fossem capazes de “comunicar as suas ideias, os seus sentimentos, o seu entendimento à sua volta, a sua imaginação e as suas observações” (Katz, 2007, p. 43). Ou seja, recorrendo, novamente, ao livro, mais especificamente a um excerto do texto e a apontando para uma das suas ilustrações, a mestranda convidou cada uma das crianças, a imaginarem, “se tivessem um tesouro enorme, com esmeraldas, diamantes e muitas moedas de ouro o que é que gostavam de modificar na área da biblioteca?” e que através do recurso à representação visual/gráfica, representassem os seus pensamentos, desejos e sugestões (cf. Apêndice D2, fig. 28 e 29), concebendo, desta forma, “os seus desenhos como uma forma de comunicação escrita” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 552). Sendo de salientar que à medida que as crianças terminavam os seus desenhos, de forma autónoma, dirigiram-se à díade, sem que esta iniciasse qualquer diálogo, e descreviam o que estava representado no desenho e quais as suas sugestões para a remodelação da área da biblioteca. Neste momento, é pertinente elencar que várias crianças do grupo, pediram à díade que

transcrevesse nos seus próprios desenhos, em locais específicos, o que estas iam descrevendo para que, posteriormente, os pais conseguissem ler/saber o que significavam quando vissem os seus desenhos.

De facto, a motivação, interesse e o empenho demonstrado, pelas crianças, durante a proposta de atividade, foi notória o que levou a que se criassem diversos momentos de interações comunicativas, espontâneas, entre pares, onde foram partilhadas várias sugestões e pensamentos acerca do que cada uma das crianças queria modificar na área da biblioteca e iria desenhar. Como tal, posteriormente à díade escutar cada uma das crianças, e de realizar o pedido de transcrever para o desenho o que as crianças iam descrevendo, as crianças foram convidadas, em grande grupo, a apresentarem os seus desenhos e, por conseguinte, as suas sugestões, pensamentos e opiniões acerca da remodelação da área da biblioteca (cf. Apêndice D2, fig. 30-34), sendo que todas as crianças se demonstraram, uma vez mais, confortáveis e motivadas em comunicar e expressar as suas vontades, pensamentos e sugestões, ao contrário do que tinha sido observado no início da proposta de atividade, em que as dificuldades ao nível da linguagem e das competências comunicativas, bem como do baixo nível de autoestima e falta de motivação para comunicarem e transmitirem as suas vontades, essencialmente, em grande grupo, eram notórias.

Desta forma, considera-se importante aferir que a leitura da história se demonstrou como um momento “muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (Sim – Sim, 2008, p. 80).

Posto isto, após observar e dialogar com as crianças, foi, facilmente, perceptível verificar que a área da biblioteca sofria um desinteresse por parte do grupo, principalmente, porque a maioria das crianças não a viam como um espaço apelativo e divertido, nem com livros do seu agrado, mas sim como um espaço pequeno e desinteressante, onde existiam livros desatualizados e já conhecidos pelo grupo e que a grande maioria era sobre assuntos ou histórias que não iam ao encontro dos seus interesses. Para além do mencionado, muitas das crianças também referiram o facto de não existir um fantocheiro onde pudessem utilizar os seus fantoches e contar histórias uma vez que brincavam com os fantoches no armário onde se guardavam os livros (cf. Apêndice D2, fig. 35).

Deste modo, a díade, tendo em conta a necessidade, o interesse e a motivação observada no decorrer da atividade, iniciou o mote para a reformulação da área da biblioteca e consequentemente para o início do projeto. Assim, no que diz respeito à fase da definição do problema (fase I) como forma de concluir esta primeira atividade, foi realizada uma partilha de conhecimentos prévios acerca do tema, tendo sido realizado, em grande grupo, um registo com “o que sabemos e com o que queremos saber” (cf. Apêndice D2, fig. 36).

Por fim, ainda no que diz respeito a esta fase, aludindo à importância do envolvimento da família, visto que esta se constitui como a principal responsável pela educação das crianças, assim como se caracteriza como o principal ambiente de socialização, de aprendizagem e de aquisição de valores (Homem, 2002; Lopes da Silva et al., 2016) é inquestionavelmente importante o seu envolvimento e que esta contribua com a sua participação no dia a dia das crianças, não só no contexto familiar mas, também, no jardim de infância (Lopes da Silva et al., 2016; Hohmann & Weikart, 2011; Lei-Quadro nº 5/97). Assim sendo, uma vez que o “envolvimento directo das famílias é de grande importância [e] um recurso valioso” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 33), a díade decidiu partilhar com as mesmas o início do projeto, através de uma publicação no blog com os desenhos realizados pelas crianças, com as fotografias da atividade e com um recado onde foi explanado o motivo e o intuito do projeto. Sendo de realçar que o envolvimento e o entusiasmo das famílias foi geral, existindo uma grande receptividade desde este primeiro momento.

Dando, assim, continuidade ao projeto, já na fase de planificação e desenvolvimento do trabalho (fase II), foi criado um plano, através da realização de uma “nuvem” de ideias (cf. Apêndice D2, fig. 37), onde cada uma das crianças, com recurso aos desenhos, realizados anteriormente, sugeria o que queria modificar ou acrescentar na área da biblioteca, e em grande grupo, eram debatidas as sugestões se seriam possíveis de concretizar e como poderiam ser realizadas, criando-se, assim, um registo com o “que queremos fazer” e “como vamos fazer” (cf. Apêndice D2, fig. 38 e 39 ). Por conseguinte, através deste momento, foi bastante perceptível verificar os interesses das crianças, destacando-se um interesse e um desejo na maioria das crianças. O grupo, queria incorporar computadores na sala, mais concretamente na área da biblioteca – “Eu já tinha dito uma ideia no outro dia! Eu gostava de ter os computadores e mesas e cadeira para fazermos os jogos como fazíamos aqui e

como havia na casa do meu pai também!” (SC); “Eu queria tirar os portáteis da gaveta outra vez! Podíamos por os computadores na biblioteca nós dissemos que queríamos” (HC); “Eu quero também! Eu gosto e o L. também ia ao computador e eu não fui nunca (LM); “SIM! Os computadores são uma ideia fixe! Eu acho que dava para por ali ligado ao lado do computador, mas estas mesas não cabem lá na biblioteca!” (MV).

De facto, ao observar-se o quadro das áreas de interesse, podia-se verificar a existência da área das TIC's mas que no entanto esta não se encontrava funcional. Segundo a educadora cooperante, esta área deixou de existir desde o início do ano letivo, visto que a assistente técnica não podia apoiar o grupo nos momentos de escolha livre por questões inerentes à gestão da instituição, o que para uma utilização correta e segura desta área se tornava essencial a presença de todos os elementos da equipa pedagógica, de forma, a prestar o apoio necessário a todas as crianças, bem como ter uma maior supervisão do grupo, uma vez que os computadores eram utilizados nas mesas de trabalho e tinham que permanecer ligados a uma extensão podendo, assim, ocorrer algum incidente com as crianças. Para além disso, também foi referido o facto de não existir um local na sala onde os computadores pudessem ficar permanentemente instalados, de forma a que as crianças não tivessem que estar demasiado tempo à espera para que estes fossem montados e ligados, tirando assim um maior proveito prazeroso do momento de escolha livre.

Desta forma, em reunião de equipa pedagógica, a díade sugeriu a hipótese de poder comprar uma mesa com um tamanho adequado à altura das crianças e ao espaço da área da biblioteca. Todavia, o envolvimento das crianças e das famílias com o projeto era tão observável, que no dia seguinte os pais reuniram-se e fizeram uma surpresa ao grupo e à equipa pedagógica. Compraram uma mesa e duas estantes para a sala de atividades.

Por conseguinte já na fase de execução (fase III), surgiram, assim, as primeiras alterações na área da biblioteca. Como tal, através dos materiais fornecidos pelas famílias, as crianças em colaboração com a díade procederam à montagem do novo mobiliário e à colocação e instalação dos computadores na área da biblioteca (cf. Apêndice D2, fig. 40). No entanto, no decorrer da fase de execução, foram, ainda, desenvolvidas várias atividades, essencialmente em pequenos grupos, a pares e individualmente onde as crianças pesquisaram, refletiram e colocaram em prática a planificação realizada na fase anterior.

Neste sentido, de modo a contextualizar as atividades, após um dos momentos de reflexão, realizado em grande grupo, foram colocadas de parte algumas das sugestões iniciais das crianças referidas nas suas representações individuais, como por exemplo a existência de um trampolim na área da biblioteca - “Um trampolim? Vai ser muito grande para ficar ali. Não dá para ser todas as ideias. É tudo pequeno para o lugar. Não vai ficar bem” (IA) - sendo que com o apoio e uma “condução” da díade, com o intuito do grupo afunilar as ideias, as sugestões foram reduzidas e reorganizadas em uma nova nuvem de ideias (cf. Apêndice D2, fig. 41).

No entanto, algumas crianças do grupo sugeriram que se podiam criar miniaturas, através de paste moldar, para que ficassem em exposição na área da biblioteca, para que nenhuma das sugestões dos pares fosse totalmente descurada - “Podíamos fazer tudo em pequenino como a casa das bonecas e fazíamos uma exposição” (MV); “Pois é, pois podíamos, era igual a uma maquete do arquiteto” (HC); “Podia ser em pequenino as que não dão e depois podíamos por ali no móvel só para ser as ideias de todos numa ideia grande e nenhum fica triste!”. Desta forma, foram organizados pequenos grupos de trabalho tendo em conta as escolhas das crianças (pequenos grupos, pares e individualmente) e realizaram-se miniaturas em pasta de moldar para uma posterior exposição (cf. Apêndice D2, fig. 42-45).

De seguida, com vista a colocar em prática as restantes sugestões concretizáveis explanadas na nova nuvem de ideias, - sofá/almofadas, livros novos, computadores, céu, sol, estrelas, nave espacial, as mascotes da biblioteca (a Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas), castelo e uma bandeira – foram realizadas três atividades. A construção de um fantocheiro (i), a partir da remodelação de um móvel da sala de atividades, onde todas as crianças tiveram a oportunidade de participar em cada uma das fases (polir, limpar, pintar, construir e decorar) e que se encontrava decorado com estrelas, com o sol, com a lua e com uma nave espacial através de desenhados realizados pelas crianças com o apoio da díade (cf. Apêndice D2, fig. 46-57). A “Mala Viajante” (ii) (cf. Apêndice D2, fig. 58), uma atividade que solicitava o envolvimento das famílias na participação do projeto e que consistia em criar as duas mascotes, em colaboração com a criança e com as restantes famílias. Ou seja, semanalmente, cada uma das crianças levava para casa a “Mala viajante” e em colaboração com a família, criava ou acrescentava uma nova parte às mascotes (cabeça, pernas,

braços), com matérias e técnicas à escolha. Posteriormente a mala seguia para a próxima família e no seu interior podiam ser partilhados materiais que sobrassem para que se dessa continuidade à construção das mascotes. Realizou-se ainda, a votação do nome para o Projeto e para a Área da Biblioteca (iii) (cf. Apêndice D2, fig. 78 e 79) e por fim, a atividade “Onde está o Pai Natal” (iv), que foi realizada para que as crianças através de pistas percorressem um percurso pela instituição e realizassem várias atividades para no final encontrarem uma personagem “A carteira Júlia” (interpretada por uma convidada da comunidade) que trazia a encomenda dos livros novos (cf. Apêndice D2, fig. 60-73). Esta atividade surge, após a interrupção letiva, no entanto esta encontra-se agregada à figura fantasiosa do Pai Natal, visto que a grande maioria das crianças demonstrava um elevado interesse na mesma e que por consequência uma das crianças (HC) protagonizou um momento onde pedia para partilhar com os pares uma novidade, referindo, assim, que depois da interrupção letiva o Pai Natal iria oferecer livros novos para à sala. Como tal, as crianças perguntavam diariamente pelos presentes (livros) do Pai Natal. Neste sentido, partindo dos interesses e da motivação das crianças a díade propôs uma atividade que pudesse envolver o Pai Natal mas de um modo indireto, visto que já não nos encontrávamos no natal, evitando, desta forma, não correr o risco de desmistificar as fantasias das crianças com a encenação da personagem. Para tal, a díade, criou uma história e convidou uma figurante para dramatizar a história protagonizando a personagem supramencionada no final do percurso de pistas e de atividades.

Relativamente às/ao almofadas/sofá, a instituição ofereceu novos materiais à sala de atividades para todas as áreas de interesse, sendo que para a área da biblioteca ofereceu seis almofadas de material lavável e macio para que as crianças pudessem estar confortavelmente sentadas a lerem livros ou a explorar o fantocheiro (cf. Apêndice D2, fig. 69).

Por fim, no que concerne à última fase do projeto, esta consistiu na divulgação e avaliação do projeto (fase IV). Desta forma, como divulgação de todo o projeto, não só foi sendo exposto, nas paredes da sala, toda a documentação pedagógica, a pesquisa realizada com as famílias e os trabalhos realizados pelo grupo (cf. Apêndice D2, fig. 77), como também as crianças sugeriram apresentar e inaugurar a área da biblioteca (cf. Apêndice D2, fig. 76) com uma festa “surpresa” e uma apresentação musical. Como tal, esta pôde

contar com uma atuação de um grupo convidado, o “Gristo Académico” - Grupo misto da Escola Superior de Educação do Porto – em que as famílias e a comunidade educativa tiveram a oportunidade de assistir (cf. Apêndice D2, fig. 74 e 75) e ainda com uma atuação das crianças em colaboração com o grupo convidado, da música “Nunca me esqueci de ti” do Rui Veloso, e por fim, com um lanche para as famílias, onde as crianças tiveram a oportunidade de inaugurar a área da biblioteca e de apresentar o projeto. Neste sentido, é de salientar que foi criado pelas crianças, com o apoio da diáde um convite para que as famílias comparecessem no dia da divulgação. Importa, ainda, referir que este momento de divulgação, para além de divulgar o trabalho desenvolvido, às famílias e à comunidade educativa, serviu, também, como um momento de avaliação de todo o projeto e de todo o trabalho e atividades realizadas pelo grupo, visto que permitiu coadunar, através das paredes da sala, o desenvolvimento do trabalho realizado, bem como das aprendizagens desenvolvidas, no decorrer do projeto.

Posto isto, torna-se premente salientar que no âmbito do projeto desenvolvido, o grupo de crianças teve a oportunidade de desenvolver vários conhecimentos acerca de diferentes temas e que as atividades propostas pelo adulto, realizadas ao longo do projeto integraram e articularam as diversas áreas e domínios do saber.

Para além do mencionado, é fundamentalmente, essencial, salientar, uma vez mais, a importância da atividade inicial – Leitura e análise da obra “A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas” – e todos os momentos de interação que foram desenvolvidos durante e depois da leitura da história, visto que se demonstraram cruciais para o ponto de partida e para o desenvolver do projeto. De facto, a leitura da história demonstrou-se como

uma importante fonte de conhecimento, [pois pôde] servir de ponto de partida para explorações e pesquisas, para se saber mais sobre determinado assunto, para se compararem vivências e conhecimentos. A história tem assim um potencial imensurável e diversificado, adequando-se a sua exploração aos interesses e vivências de cada grupo de crianças (Mata, 2008, p. 79).

Por fim, em jeito de conclusão, relativamente ao desenvolvimento de competências profissionais, mais concretamente no que diz respeito à colocação em prática da metodologia de trabalho de projeto é de salientar o desenvolvimento do “processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas

necessidades, interesses” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27) e capacidades, e, ainda, da importância do ambiente físico, da gestão do grupo e da importância do envolvimento da família e da comunidade para o desenvolvimento global da criança.

Por fim, após realizar uma síntese do projeto supramencionada, considera-se necessário, passar-se à descrição e análise de uma atividade proposta pelo adulto/criança, que se mostrou pertinente de ser elencada – “Luz Mágica”.

### 3.2.2. “Luz Mágica”

De modo a contextualizar a presente atividade, que surgiu como parte integrante de uma das atividades dinamizadas no âmbito da UC Projeto de Expressões, onde foi solicitado a todas as discentes que, em pares pedagógicos, escolhessem um determinado tema e que a partir desse mesmo tópico criassem um projeto que compreendesse todas as expressões abordadas ao longo do processo educativo. Neste sentido, o tema escolhido pela díade foi a “desmistificação da associação de cores predefinidas pela sociedade”, relativamente a determinados momentos, sexos ou objetos.

De salientar que a sua colocação em prática era facultativa, no entanto, no caso da díade, esta optou por fazê-lo, visto que a escolha do tema foi inspirada e partiu das necessidades do grupo em questão, observadas a partir de várias situações reais ocorridas durante a prática pedagógica, como por exemplo quando o grupo era convidado a escolher cores, algumas das crianças realizavam juízos de valor acerca das escolhas dos pares quando estas eram diferentes da associação das cores “impostas” pela sociedade, a determinados objetos e, principalmente, ao sexo, situação que foi muito comum no decorrer da prática pedagógica, sendo que muitas crianças afirmavam que os meninos não podiam escolher a cor rosa, visto que esta é considerada “uma cor de menina”, como se fosse uma regra imposta não respeitando a decisão/escolha de cada um. Situações estas que, na opinião da díade, prejudicavam e não apoiavam a promoção da livre expressão e da criatividade de cada uma das crianças. Contudo, a situação que despertou a díade a colocar o projeto em

prática foi o facto de na instituição estarem a decorrer várias ações e atividades relacionadas com a efeméride do Natal que decorrem todos os anos e onde todos os grupos de crianças e alunos participam – “Realização de materiais para a venda de Natal”, “Realização da prenda para as famílias” e a “Preparação da atuação para a festa das famílias” – e que, segundo a observação da díade e da educadora cooperante, eram consideradas redutoras no que diz respeito aos interesses das crianças, assim como relativamente à escolha das cores dos materiais fornecidos pela instituição, visto que não apoiavam a liberdade de escolha das crianças, sendo que a maioria do material disponibilizado era, apenas, vermelho, verde, amarelo ou dourado, cores impostas pela grande maioria da sociedade como “as cores do Natal”.

Para além do supramencionado, a díade optou, ainda, por colocar o projeto em prática, uma vez que reconhece a importância das diferentes expressões e da arte na formação e no desenvolvimento pleno e global das crianças, como uma via de comunicação e de acesso ao conhecimento, tornando-se uma ferramenta imprescindível, pois é através das expressões que as crianças conseguem transmitir o que estão a pensar e a sentir (Porcher, 1982).

Assim, tendo sido a dificuldade em se expressarem e comunicarem oralmente uma das necessidades evidenciadas por parte da maioria das crianças e sendo as expressões um interesse, também, evidenciado por parte da maioria do grupo, é fulcral ter em conta que a criança se sinta motivada para trabalhar, pelo que, para isso, é necessário respeitar as suas necessidades e ir ao encontro dos seus interesses e capacidades. Foi nesta linha de pensamento que a díade, tendo conhecimento do grande interesse do grupo demonstrado pela efeméride do Natal e de toda a sua preparação, assim como tendo em conta todo o trabalho que se encontrava a ser desenvolvido pela instituição, considerou pertinente que o tema do projeto fosse trabalhado a partir dessas mesmas atividades.

De um modo geral, o projeto consistiu num processo de desviar a ideia fixa de que as cores estão de tal modo associadas a um determinado objeto/item/momento que se torna indissociável da mesma ou que não podem ser substituídas por outras, tendo sido desenvolvido através da preparação de uma atuação, para a festa de Natal das famílias, assim como na construção de árvores de Natal individuais que formaram, posteriormente e em conjunto, uma árvore para a sala de atividades.

Deste modo, o projeto pôde contar com várias atividades inseridas nas diferentes expressões articuladas com outras áreas do saber, dinamizadas ao longo de três semanas, tais como: a “Construção das árvores de Natal” (cf. Apêndice D2, fig. 80-85), a “Adaptação de uma música para a Festa de Natal”, a “Realização de uma coreografia de dança para a Festa de Natal”, a “Luz Mágica” e, por fim, a “A festa de Natal”, sendo que, através das presentes atividades, as crianças tiveram a oportunidade de se tornarem conscientes de si próprias como autoras e construtoras das suas criações artísticas, obtendo, assim, “uma compreensão mais profunda das coisas reais que (...) [tentaram] representar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 477).

Posto isto, a mestrandia ficou responsável de dinamizar a presente atividade a ser descrita e analisada - a “Luz Mágica”. Assim, de modo a contextualizar a presente atividade a ser descrita e analisada, esta surgiu, inicialmente, através da sugestão do grupo de crianças criarem roupas para o dia da festa. Esta vontade, surgiu, através de um diálogo com a díade, no final de uma das “Sessões de música” onde ocorreu a aprendizagem da letra da música de natal. Neste diálogo, a MV perguntou: “No dia da festa vamos levar roupa com style como a música?” e rapidamente todo o grupo, com bastante entusiasmo, começou juntamente com a MV a gritar “Roupa com style!”. Julga-se pertinente contextualizar, que esta pergunta da MV se deveu ao facto de a música original, escolhida pelo grupo, para realizarem uma adaptação com a letra alusiva ao Natal, ter sido a do “Panda Style” dos Caricas, estabelecendo-se deste modo uma ponte entre as atividades. Por conseguinte, depois de a acalmia regressar ao grupo, a díade colocou a questão ao grupo: “O que é que são roupas com style?”. De modo espontâneo, à medida que as crianças respondiam à pergunta – “São roupas com muitas cores e de festa!” (MV); “São as roupas com muitas cores como os Caricas!” (HC); “Tu não sabes? São roupas bonitas de levar para a festa e com cores, muitas cores!” (DM) -, sugeriam também o tipo de roupa que gostariam de vestir, bem como quais as cores que as roupas deveriam ter – “Eu quero roupas com style mas com saia e as cores podem ser amarelo e rosa!” (IA); “Eu queria com umas calças, mas também pode ser saias com muitas cores porque eu também gosto de vestir para brincar” (PG); “Eu gostava de ter umas calças e tudo com cores! Pode ser amarelo e verde. E também pode ser azul!” (GR).

Considera-se premente relevar este momento, pois “estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou (...) passar a uma nova proposta” (Lopes da Silva et al., pp. 24 - 25). De facto, neste momento as crianças estavam a propor uma atividade e uma vez que cabe ao/à educador/a de infância apoiar as suas propostas de atividades e a realização das mesmas, promovendo o sentido democrático na participação do processo de aprendizagem e na vida do grupo, a díade no presente dia, em reunião com a equipa pedagógica, tendo em conta o tema do projeto, a proposta do grupo, os interesses e as capacidades das crianças, sugeriu que fossem as crianças a pintarem as suas próprias roupas e a respeitar as suas sugestões relativamente ao tipo de roupa que queriam vestir. Por conseguinte, a educadora cooperante, concordou com a ideia e no mesmo dia foi enviado um pedido às famílias com o intuito de apoiarem a realização da atividade, enviando uma camisola e uns collants brancos para que as crianças, livremente, pudessem personalizar as suas próprias roupas. Note-se que as saias não foram pedidas visto que a díade se ofereceu para ficar responsável pela preparação das mesmas como fator surpresa visto que todas as meninas demonstraram bastante interesse em ter uma saia.

Contudo, no momento da planificação, tendo em conta os interesses do grupo - através de vários diálogo, foi notório o interesse das crianças em experiências científicas e em materiais tecnológicos - e de modo a que a atividade promovesse aprendizagens ativas e significativas, através de práticas criativas com recursos tecnológicos, a mestranda propôs, ainda, “ideias que (...) [levassem] as crianças a terem vontade de melhorar o seu trabalho” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25) e sugeriu à equipa pedagógica, que para além da música e da coreografia, que a atuação fosse realizada com recurso a luz negra, e que as roupas fossem personalizadas com tintas glow (tintas que se tornam fluorescentes com a incidência da luz negra). De imediato a sugestão promoveu grande interesse e aceitação por parte de todos os elementos da equipa pedagógica e posteriormente de todo o grupo de crianças.

Deste modo, a atividade realizou-se na sala de atividades e as crianças puderam contar com materiais diversificados tais como: um foco de luz negra, tintas glow, camisolas e collants, folhas brancas, pinceis e, por fim, com as saias

realizadas pela díade, a partir de tecido tule colorido, que com a incidência da luz negra, também, se tornavam fluorescentes.

Posto isto, antes de passar para o momento da ação, julga-se pertinente salientar, que a ação foi planeada apenas para um dia, no entanto devido ao entusiasmo e ao interesse do grupo durante o primeiro dia da atividade, existiu a necessidade de dar continuidade à mesma, sendo que esta foi alargada para três dias. Assim sendo, esta iniciou-se a 5 de dezembro de 2017, e apenas terminou no dia 11 de dezembro. Neste sentido, no que diz respeito ao primeiro dia, a atividade realizou-se na sala de atividades e teve início após a hora de almoço.

Deste modo, durante o momento de tempo exterior que ocorria após o almoço, a mestranda aproveitou o facto das crianças não se encontrarem na sala e procedeu à organização do espaço e dos materiais. Note-se que o espaço foi organizado com o intuito de conseguir retirar o máximo partido da experiência que o foco de luz negra fornece, assim como promover um clima inicial de surpresa e de maravilhamento. Como tal, procedeu-se ao escurecimento parcial da sala de atividades, baixando-se todos os estores e colocando sacos pretos no vidro da porta e nos restantes sítios onde era permitida a entrada de luz natural, encontrando-se, apenas, o foco de luz negra ligado e tapado com um pano preto.

De facto, esta preparação despertou de imediato o interesse e a curiosidade do grupo o que proporcionou o envolvimento das crianças, no decorrer de toda a atividade, tornando-se evidentemente observável no empenho, na persistência e na concentração demonstrada, o que permitiu verificar que a atividade foi a adequada aos interesses e necessidades do grupo (Laevens, 1993, citado por Pascal & Bertram, 2009).

Posto isto, após o momento do tempo exterior, a atividade teve início no momento da chegada do grupo à sala. Naturalmente, as crianças ao observarem a sala de atividades, demonstraram bastante entusiasmo e surpresa. No entanto, ao mesmo tempo que iam desviando o olhar para todos os pontos da sala, de modo a perceber o que estava a acontecer, não deixaram de se dirigir, lentamente, para a área de grande grupo como era habitual na sua rotina. Neste sentido, apesar de o espaço não se encontrar totalmente escuro, a mestranda considerou pertinente ligar a luz da sala e convidou as crianças para se aproximarem e se sentarem perto do foco de luz negra que já se encontrava destapado. Depois de todo o grupo já se encontrar acomodado, foi explicado ao

grupo que iriam receber uma surpresa e apagou-se novamente a luz e uma das crianças (GR) foi convidada a colocar-se em frente ao foco para que o grupo pudesse observar os resultados das alterações de cores, que iriam acontecer nas suas roupas, bem como na cor dos seus dentes e olhos, visto que a cor branca com a incidência da luz negra se torna azul/violeta conforme a percepção visual de quem a está a observar (cf. Apêndice, fig. 86).

Este demonstrou-se como o momento de maior ênfase da atividade. As crianças ao observarem os resultados da alteração das cores provenientes da incidência da luz negra, na criança, assim como nas suas roupas, de imediato e de forma entusiasta, a maioria, levantou-se e tentou, também, colocar-se à frente do foco. Todavia, visto que o foco podia partir-se, assim como queimar alguma das crianças (devido à potência o material atinge elevadas temperaturas), de modo a pensar na segurança das crianças, foi necessário intervir várias vezes para que não tocassem no foco com as mãos ou para que não tentassem passar por cima dele. Porém, o grupo encontrava-se tão agitado com a novidade, que foi necessário realizar a gestão do grupo de forma diferente do que estava planeado. Por conseguinte, a observação e a exploração do foco de luz em vez de ser realizada em grande grupo foi realizada em pequenos grupos de quatro a cinco crianças, enquanto os restantes, mais afastados, acompanhados pela educadora cooperante, observavam os pares e as alterações das cores com a incidência da luz negra.

Posto isto, de modo a enriquecer a experiência e uma vez que “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/à educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a sua imaginação e as possibilidades de criação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49), a mestranda, num segundo momento, forneceu tintas glow, pinceis e folhas brancas para que conseguissem explorar e observar os resultados obtidos da incidência da luz nas folhas brancas e nas tintas glow (cf. Apêndice, fig. 87-89).

De facto, este momento experimental proporcionou a interação direta com o método científico, onde se foi refletindo constantemente, através da criação de um ambiente questionador, considerando que “a educação em ciência deve desenvolver-se desde cedo interligando conhecimentos teóricos, procedimentos específicos e hábitos de pensamento” (Pereira, 2002, p. 39). Pois, à medida que as crianças foram experimentando, explorando e observando as tintas e os

resultados obtidos, a mestranda foi sempre apoiando os momentos de diálogo e de reflexão das crianças, nunca descurando utilizar os termos científicos no seu vocabulário (incidência, reflexão, potência, foco, ultravioleta, fluorescente, glow, entre outros), de forma adequada a que as crianças compreendessem o que estava a ser transmitido.

Posteriormente, num terceiro momento depois de todas as crianças terem oportunidade de experimentar as tintas e de observar os resultados da incidência da luz na pele, nos dentes, nos olhos, nas roupas, nas tintas e nas folhas brancas, criando, novamente, um clima de surpresa e maravilhamento, a mestranda colocou as roupas pedidas aos pais e as saias em frente ao foco de luz negra e o grupo pode observar a alteração da cor proveniente da incidência da luz, vesti-las e observarem-se a si próprias e aos pares (cf. Apêndice, fig. 90-92).

De seguida, em grande grupo de modo a enquadrar o porquê da realização da atividade pedagógica, bem como recolher as conceções alternativas das crianças, e realizar o planeamento com o grupo da continuação da atividade, a mestranda promoveu um momento de diálogo com o grupo acerca da atividade experimental. Por consequência, este momento, demonstrou-se bastante positivo, pois o grupo teve a oportunidade de entender as razões que levaram à realização da atividade pedagógica, assim como permitiu que se avaliasse a ação.

Neste sentido, perspetivando o/a educador/a de infância como um mediador fundamental, de modo a que todas as crianças do grupo se sentissem apoiadas para partilharem opiniões ou questões, uma vez que estas são consideradas “importante[s] na promoção do pensamento e da actividade” (Glauert, 2005, p. 81) a mestranda apoiou e promoveu o diálogo em grande grupo onde procurou responder a todas as questões e orientar as crianças no sentido de criar novas situações de aprendizagens, assim como um momento onde tivessem a oportunidade de verbalizarem as suas observações e as suas conjeturas. Assim, uma das características que foi possível evidenciar nas crianças foi a curiosidade inata e a capacidade de observação e de questionamento constante e que de facto, “em idade pré-escolar, as crianças já conseguem levar a cabo actividades experimentais, realizando ensaios com controlo de variáveis, desde que lhes sejam dadas oportunidades para participarem nessas actividades desde cedo, com progressiva complexidade e devidamente acompanhadas” (Martins et al, 2009, p. 22). Ainda no que diz respeito ao momento de diálogo em grande

grupo, em conjunto com as crianças foi planeado o dia seguinte, onde estas iriam iniciar a decoração das suas roupas desenhando e pintando com tintas glow nas roupas brancas.

Desta forma, já no dia seguinte, em pequenos grupos, as crianças encontravam-se distribuídas pelas mesas de trabalho que se encontravam, previamente, organizadas, pela mestranda, cobertas com plástico, com recipientes com tintas glow e pinceis. Assim sendo, depois de todas as crianças se encontrarem sentadas foram colocadas em cima das mesas de trabalho as respetivas peças de roupa de cada uma das crianças para que iniciassem a decoração das mesmas (cf. Apêndice D2, fig. 93-95). Note-se que uma vez que existia uma grande heterogeneidade ao nível da faixa etária do grupo ao nível da gestão dos pequenos grupos este aspeto foi tido em conta, assim, com o intuito de estimular as interações e a cooperação entre pares foram criados pequenos grupos de quatro a cinco elementos com crianças de diferentes idades.

Posto isto, em jeito de conclusão, quanto à atividade pedagógica, em análise, julga-se premente enquadrá-la nas OCEPE, pelo facto de as áreas de conteúdo serem “referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não comportamentos estanques a serem abordados separadamente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31). Assim sendo, é salientar que apesar da atividade ter sido planificada para responder a um objetivo específico e com um determinado tema possibilitou a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades transversais a diversas áreas de conteúdo. Neste sentido, de modo a articular as diferentes áreas e domínios de forma integrada a mestranda partiu de uma área predominante, a Área de Expressão e Comunicação, relevando-se, essencialmente o domínio da Educação Artística, mais concretamente o subdomínio das Artes Visuais, essencialmente para a Área do Conhecimento do Mundo e para a Área da Formação Pessoal e Social, que sendo uma área transversal, também esteve sempre presente ao longo de toda a atividade nos vários momentos em que a criança se relacionou consigo própria e com os outros e onde foi sempre trabalhado de modo articulado o desenvolvimento da criatividade, a promoção da igualdade de género, o respeito pelo outro e saber aceitar as escolhas dos pares, bem como a vivência democrática na vida do grupo e no processo de aprendizagem.

Neste sentido, de um modo sintetizado, foi notório que através da realização da presente atividade lúdica com materiais diversificados e que apoiava os

interesses e talentos das crianças estas desenvolveram sobretudo a capacidade de agir, sentir, refletir e imaginar, e simultaneamente de desenvolver a capacidade de explorarem o mundo que as rodeia, alargando, dessa forma as suas experiências e os seus conhecimentos e a sua criatividade e respeito pelo outro.

Para além do mencionado, uma vez que as crianças “devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência” (Martins et al., 2009, pp. 12-13), na presente atividade é de enfatizar a utilização de matérias diversificados e tecnológicos que apoiaram a atividade experimental ao nível da educação em ciências, no âmbito da área de conhecimento do mundo, onde a mestranda promoveu “actividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5573).

De facto, “através das experiências que proporcionámos às crianças pequenas, contribuímos, implícita ou explicitamente, para as suas formas de encarar a ciência e os elos entre esta, a sociedade e a vida quotidiana” (Glauert, 2005, p. 73). Pois uma vez que a educação em ciências contribui para uma imagem positiva e refletida acerca da ciência, é de realçar a importância de do/a educador/a de infância desempenhar um papel crucial na promoção de um ambiente em que as crianças possam apreciar ciência e construir experiências positivas em relação à mesma (Martins et al, 2009). Deste modo, é essencial a educação em ciências desde os primeiros anos de idade, nomeadamente, pelo facto das crianças gostarem, naturalmente, de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu quotidiano.

## **REFLEXÃO FINAL**

Como forma de concluir o presente relatório, que representa o culminar de um processo formativo – Mestrado em Educação Pré-Escolar –, torna-se fulcral refletir, de um modo crítico, global e sintetizado, acerca do desenvolvimento de competências profissionais e pessoais adquiridas no decorrer de todo este percurso. Neste sentido, a presente reflexão irá refletir acerca das aprendizagens, dos contributos, das potencialidades, bem como dos constrangimentos e das limitações que surgiram no decorrer das Práticas Educativas Supervisionadas, aliadas a uma formação teórica, que promoveram esse desenvolvimento. Ademais, uma vez que a formação de um/a educador/a de infância deve ser contínua e não estagnar, sendo, assim, um processo em constante evolução ao longo da vida, serão, também, referidas as futuras possibilidades de aprendizagem ao nível do desenvolvimento de competências profissionais.

Posto isto, como foi possível verificar ao longo de todo o relatório, este segundo ciclo de estudos da mestranda, ao contrário do primeiro (LEB), possibilitou a realização de estágios profissionalizantes e supervisionados em ambas as valências de educação de infância – valência de Creche (PES I) e valência de educação pré-escolar (PES II) – que permitiram a construção de experiências profissionais e pessoais diversificadas que se tornaram muito úteis para a sua formação integral. Por conseguinte, tal como já mencionado no decorrer do relatório, possibilitou, também, que estes estágios decorressem em instituições bastante distintas, numa privada e numa pública, o que consentiu experienciar duas realidades sociais contrastantes, permitindo, assim, um enriquecimento de competências, pessoais, sociais e sobretudo competências profissionais.

No entanto, no que concerne especificamente aos contributos de ter decorrido em valências distintas, de facto, esta oportunidade demonstrou-se como um dos grandes contributos na aquisição e no desenvolvimento de competências, tanto profissionais como pessoais e sociais, visto que ambas as práticas educativas se demonstraram bastante significativas e enriquecedoras e que, através das situações reais da prática, permitiu que a mestranda

vivenciasse novas experiências, superasse desafios e constrangimentos, assim como que experienciasse e percecionasse o contraste e as semelhanças entre ambas. Pois apesar das faixas etárias dos grupos com os quais trabalhou serem contíguas, tornou-se bastante perceptível identificar as suas particularidades e o que as torna bastante distintas entre si, de forma a que fosse necessário adaptar as propostas educacionais. Neste sentido, é de salientar que, através desta oportunidade, tornou-se possível aprofundar a sua conceção de que apesar da unicidade que deve existir entre as valências, assim como dos processos transversais que devem integrar o trabalho educacional de um/a educador/a de infância, sendo que estas se baseiam nos mesmos fundamentos e nos mesmos princípios educativos, torna-se, da mesma forma, fulcral que este adeque as suas ações à faixa etária e às individualidades do grupo, de modo a promover experiências e aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2016).

Para além do supramencionado, julga-se pertinente evidenciar os contributos e os constrangimentos em cada uma das valências, que promoveram o desenvolvimento global de competências. Desta forma, no decorrer da PES I, a mestrande teve a oportunidade de integrar, pela primeira vez, um contexto educativo na valência de creche, e, por conseguinte, interagir e trabalhar num contexto educativo formal, com crianças de idades tão precoces, uma vez que durante a LEB nunca surgiu esta oportunidade. De realçar que este facto foi um dos motivos que levou a que optasse especificamente por este mestrado, pelo que, desta forma, desde o início deste percurso que esta oportunidade suscitou um enorme entusiasmo e curiosidade, visto que iria adquirir novas competências práticas, para além da formação teórica relativamente às dimensões pedagógicas desta valência e desta faixa etária. Contudo, no momento de ingressar nesta nova experiência, apesar da enorme vontade e do entusiasmo sentido, este momento suscitou, também, grandes ansiedades e inseguranças acerca das suas capacidades de conseguir proporcionar ações adaptadas às necessidades e especificidades do grupo, visto que nunca tinha trabalhado com crianças tão novas. Porém, o facto de a díade se sentir integrada e participar ativamente, desde o primeiro dia, tanto nas ações da instituição, como em todos os momentos da rotina diária foi bastante substancial, visto que de forma natural e espontânea se foi envolvendo e integrando no dia-a-dia da instituição e, essencialmente, do grupo. Assim, é perceptível que esta integração se tenha tornado bastante significativa, trazendo

benefícios para a relação que foi criada com as crianças, pois os diferentes momentos da rotina diária permitiram a criação de vínculos e relações com as crianças, facilitando a apropriação das dinâmicas do grupo, tornando-se capaz, desde as primeiras semanas, de ficar responsável por diversos momentos da rotina, assim como de dinamizar atividades e realizar a gestão do grupo e da sala de forma confiante e espontânea. Deste modo, considera-se pertinente referir que o misto de inseguranças se foi desvanecendo ao longo das primeiras semanas devido ao apoio do par pedagógico, da educadora cooperante, assim como de todos os elementos da instituição.

No que diz respeito à prática realizada na valência de educação pré-escolar, tal como na creche, esta também possibilitou novas experiências práticas e, consequentemente, novos constrangimentos. No entanto, ao contrário da PES I, a adaptação ao contexto e ao grupo em específico, na valência de educação pré-escolar, foi mais complexa e mais demorada, antagonizando com a imaginação da mestrandia, devido à sua inexperiência em creche. Um dos constrangimentos a evidenciar prendeu-se com o facto de trabalhar, pela primeira vez, com um grupo heterogéneo com um espectro de idades tão variado, o que fez com que sentisse alguma dificuldade em conseguir obter uma observação detalhada das crianças do grupo, de forma a identificar as suas individualidades, os seus interesses e as suas necessidades, e que por consequência e de um modo consciente, tornou mais complicada a realização de uma planificação de atividades que fossem estimulantes e enriquecedoras para todas as crianças, chegando a pôr em causa as suas competências e as suas opções profissionais. Evidencia-se, ainda, um outro constrangimento, relacionado com a introdução à metodologia de trabalho de projeto, uma vez que nunca tinha realizado um projeto com crianças, o que gerou um momento de algum receio, visto que o tema do projeto foi algo que demorou a surgir. No entanto, de forma natural e espontânea, com o desenrolar do tempo, o projeto acabou por se desenvolver e o interesse e empenho de todo o grupo, assim como das famílias, foi notório. De facto, a mestrandia considera que a PES II foi um processo com mais constrangimentos e mais difícil de realizar, dado que sentiu mais insegurança, o que, na sua opinião, fez com que se sentisse em baixo e passasse por momentos difíceis, afetando, assim, o seu desempenho. Porém, apesar dos momentos difíceis e das dificuldades sentidas, existiu, também, uma elevada determinação de ultrapassar essas limitações, de modo a desenvolver

competências, profissionais. Assim sendo, menciona-se que essencialmente através da PES II, devido à pluralidade e heterogeneidade presente no grupo, bem como da iniciação à metodologia do trabalho de projeto, a mestranda consolidou a importância atribuída à observação, assim como à identificação das necessidades e interesses do grupo, e das crianças de modo individual, para a planificação de uma ação, com propostas de atividades que vão ao encontro das mesmas e que se demonstram muito mais significativas do que outras que venham a surgir por diversos fatores. Ainda no que concerne a competências desenvolvidas, a mestranda aprofundou, ainda, a sua conceção de que é essencial que um/a educador/a de infância adote e desenvolva estratégias diversificadas que respondam da melhor forma possível a todas as necessidades, características e interesses das crianças, respeitando o tempo de cada criança, para que estas tenham as mesmas possibilidades de aprendizagem. Posto isto, a mestranda adotou, de forma consciente, ao longo de toda a prática, uma perspetiva de diferenciação pedagógica, de modo a promover um ambiente educativo rico em aprendizagens e experiências significativas, onde as crianças tiveram a oportunidade de serem protagonistas da sua própria aprendizagem e de trabalhar construtivamente.

Tendo em conta tudo o que foi referido, é de realçar que o desenvolvimento de competências só se tornou possível devido às aprendizagens diversificadas proporcionadas pela multiplicidade de experiências em causa, como a interação e o trabalho com diferentes idades e realidades e a participação e cooperação com as diferentes instituições até ao estabelecimento de relações com todos os intervenientes de ambos os contextos. E, ainda, que nada teria sido possível sem a boa receção por parte de toda a comunidade educativa de ambas as instituições, quer na instituição, quer nos grupos em causa, sendo uma mais-valia para a integração, o que facilita, de certa forma, a interação e a cooperação entre todos.

Neste sentido, uma outra aprendizagem que merece destaque é a importância do trabalho colaborativo, pois importa frisar que todo este processo nunca foi realizado de forma isolada. Para além da interação entre a diáde, a equipa educativa, e os diferentes elementos de ambas as comunidades educativas, a mestranda também pôde contar com o apoio de ambas as supervisoras. Destarte, este percurso constituiu-se sempre através da partilha, da cooperação, da interação e da reflexão, entre os diferentes intervenientes

deste percurso de formação, o que se transformou num pilar bastante importante para o seu desenvolvimento de competências globais.

Deste modo, as reuniões entre a equipa pedagógica merecem destaque, pois através das mesmas, as educadoras cooperantes sempre se mostraram disponíveis para auxiliar e orientar a díade, assim como para refletir em conjunto e partilhar os dados observados com o intuito de melhorar o trabalho desenvolvido e a construção de aprendizagens significativas para todos os envolvidos. Na mesma linha de pensamento, ao longo de todo o período de estágio, destaca-se o acompanhamento realizado pelas supervisoras da prática pedagógica. Neste sentido, no âmbito da supervisão, é de realçar a importância das reuniões após os momentos de ação supervisionados, as reuniões de avaliação intermédia das PES's e ainda todos os momentos de reflexão e de avaliação formativa. Efetivamente, estes momentos mostraram-se fulcrais durante todo o processo, visto que as supervisoras institucionais, ao terem como objetivo o desenvolvimento de competências profissionais da mestranda, orientavam-na, principalmente na capacidade de autoanálise e de reflexão sobre a ação desenvolvida e, sobretudo, sobre os aspetos que deviam ser melhorados, essencialmente no domínio da observação, da planificação, da ação e da reflexão, permitindo um desenvolvimento dos mesmos, num nível qualitativo, ou seja, em termos formativos.

Tendo em conta os domínios supramencionados, é elementar aludir à importância da metodologia de investigação-ação utilizada como recurso pela mestranda para ampliar as suas competências e sustentar e melhorar a sua prática, sendo que através dos estágios teve a oportunidade de vivenciar, de forma aproximada, o árduo e complexo trabalho de um/a educador/a de infância, assim como perceber o processo cíclico desse trabalho que se encontra sujeito ao nível dos desafios e problemas provenientes da prática. Neste seguimento, esta metodologia possibilitou que desenvolvesse numerosas competências que integravam as suas cinco fases - observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

Desta forma, importa mencionar a pertinência de todas as UC's inseridas no plano curricular que permitiram a construção de saberes e competências teóricas específicas, e o facto de parte delas ter decorrido concomitantemente com os períodos de estágio, o que se tornou bastante profícuo, visto que foram lembrados e construídos novos saberes, foram dadas a conhecer novas

problemáticas e soluções, assim como ideias e estratégias que permitiram, à mestrandas, realizar uma articulação entre a teoria e a prática, de modo a intervir da forma mais adequada e consciente possível em cada um dos contextos educativos. No entanto, importa fornecer maior destaque à PES I e II que para além de darem a conhecer e promover a interpretação de diferentes perspetivas pedagógicas, assim como um vasto quadro teórico e legal, também permitiram a consolidação de todos os saberes inerentes às restantes UC's e ainda à possibilidade da partilha de dúvidas e experiências vivenciadas por todas as mestrandas nos diferentes contextos educativos, que permitiu, muitas das vezes, uma reflexão conjunta com temas bastante pertinentes que instigaram a construção dos conhecimentos profissionais.

Em jeito de conclusão, é de elencar que a Prática Educativa Supervisionada em ambas as valências, assim como todas as UC's do plano de formação se mostraram fundamentais, correspondendo a um momento único e incomparável devido à diversidade de situações que a formanda vivenciou e das aprendizagens que adquiriu, o que permitiu, sem dúvida, uma formação profissional, pessoal e social, que possibilitou a sua construção como futura educadora de infância. No entanto, como mencionado no início da reflexão, apesar deste ser o culminar de um processo de formação, esta construção formativa não termina aqui, pois ser educador/a de infância significa permanecer em constante evolução, visto que os conhecimentos, as mentalidades e as crianças irão continuar em permanente mutação. Neste sentido, a mestrandas considera necessário permanecer em constante evolução e aprender ao longo da vida para que seja possível continuar a ampliar, aprofundar e a melhorar as suas competências, assim como adaptar e melhorar as suas estratégias de acordo com as experiências vivenciadas (Freire, 1991). De facto, perto de terminar este momento de formação, a mestrandas tem a certeza que ser educador/a de infância é permanecer em constante evolução quer pessoal quer profissionalmente.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*, pp. 29-74. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, M. (2006). *Por amor e por força: Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo*. Coleção Polígono. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, B. P. (Coord.). (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, Textos de Educação.
- Coutinho, C. Sousa, A. Dias, A. Bessa, F. Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355-379.
- Delors, J. (2010). A educação ou a utopia necessária. In J. Delors, I. Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek ... Z. Nanzhao, *Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI*, p. 5. Brasília: UNESCO/Faber-Castel.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- Dotta, L., Marta, M., Soares, E. & Matiz, L. (2014). *O papel das crianças e dos jovens na constituição das identidades profissionais de educadores/professores/formadores de professores*. *Aletheia*, 43-44, p.9-23.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2007). *As Cem Linguagens da Criança - A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4.ª ed.). Porto: Porto editora.

- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a ciência e a tecnologia.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Modelos curriculares na educação básica. O caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira - Formosinho. (org), *Modelos Curriculares para Educação de Infância*, pp. 15-16. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*, pp. 47-77. Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2007). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (org.), *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*, pp. 144 – 158. Porto Alegre: Artmed.
- Glauert, E. (2005). A Ciência na Educação de Infância (capítulo 5). In Siraj-Blatchford, I., *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 Anos O Atendimento em Creche* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- High/Scope Educational Research Foundation (2000). *High/Scope Program Quality Assessment – Infant-toddler version*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L. (2007). O que Podemos Aprender com Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da criança*, pp. 145-158. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*, pp. 109 - 140. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & Á. Hypólito (Org.), *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*, pp. 5476- 5489. Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro – Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., ... Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Monteiro, A. R. (1998). *O direito à Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, pp. 141-160. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., 2000. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In *Infância e educação - Investigação e Práticas*, GEDEI, 1, pp. 153-173. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação In *Modelos Curriculares para a Educação de*

- Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Freire de Andrade & A. Azevedo. *A escola vista pelas crianças*, pp. 11-30. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular HighScope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*, pp. 62-108. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva da Associação Criança: A Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, pp. 25-60. Porto: Porto Editora.
- Papalia, E., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. Mc Graw Hill de Portugal, Lda.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* pp. 166 - 217. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Porcher, L. (1982). *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?*. São Paulo: Editora Summus.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. (3.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Precatado, M., Damião, M. & Nascimento, M. (2009). *Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: percepções de futuros educadores*. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 43-1, pp. 125-142.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Roldão, M. C. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (coord.). (2003). *Educação de infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Esquidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vasconcelos, T., (coord.). (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Zabalza, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2006). *Qualidade em educação infantil*. São Paulo: Artmed Editora.

## LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril de 2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação. DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.
- Convenção dos Direitos da Criança (1989). Assembleia Geral das Nações Unidas. Nova Iorque.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 agosto (2001). Diário da República I, Série -A. Ministério da Educação. Lisboa.

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

Despacho n.º 268/1997, de 25 de agosto (1997). Diário da República n.º 195 - II Série. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 - I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237. Ministério da Educação. Lisboa

Agrupamento (2015/2017). Projeto Educativo: Escola com sentido(s) (PE). Porto.

Creche (2013-2016). Projeto Educativo de Estabelecimento (PE). Maia.

Pré-Escolar (2017/2018). Projeto Curricular de Grupo (PCG). Porto.

**NM**