



Orientação

## AGRADECIMENTOS

À pessoa que amo, minha companheira, meu apoio e reconforto, por acreditares em mim, por me fazeres sentir bem por ser quem sou e por me teres dado asas. Gràcies per tot, carinyet meu. Et vuic molt i t'estime, Lidia.

À minha família mais próxima por todo o apoio e confiança depositada em mim ao longo deste percurso. São fantásticos e essenciais. Muito obrigada a todos!

À minha irmã Tânia e ao meu irmão Ricardo pelo apoio de uma vida inteira juntos e por terem contribuído para a realização de alguns anexos. Adoro-vos (já sei, demasiado sentimental).

Um reforço especial às minhas primas Alexandra e Carolina por me apoiarem, por contribuírem para o meu crescimento e, acima de tudo, por valorizarem o meu trabalho.

A todos os meus amigos, especificando a minha melhor amiga Inês Soares por me motivar continuamente, por me ajudar e apoiar independentemente da distância. Também à Lúcia Silva, por ter partilhado este momento comigo e, sobretudo, por me ter apoiado numa visão do mundo mais tolerante e melhor.

Às educadoras cooperantes, às assistentes técnicas e às crianças que me receberam de braços abertos e permitiram o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Um especial agradecimento à Prof.<sup>a</sup> Doutora Sara Araújo, minha orientadora, supervisora institucional e professora (inesquecível). Muito obrigada pelo apoio, pela dedicação e pela partilha de conhecimentos, essenciais para o meu crescimento.

E a todas as pessoas que, de certa forma, contribuíram neste percurso e possibilitaram a concretização deste sonho um Bem-haja do fundo do coração!

“Sou um pouco de todos que conheci, um pouco dos lugares que fui, um pouco das saudades que deixei e muito das coisas que gostei!”

(Antoine de Saint-Exupéry)

## RESUMO

O presente relatório visa apresentar, de forma analítica e reflexiva, o percurso profissionalizante que a mestranda realizou ao longo da Prática Educativa Supervisionada integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. A referida unidade curricular possibilita a mobilização dos fundamentos teóricos, dos princípios e orientações essenciais à prática educativa na primeira e segunda infância. Paralelamente, também enriqueceu a formação da mestranda permitindo uma interação direta com a realidade nos diferentes contextos e promovendo uma atitude crítica face ao seu desempenho. Neste contexto, foram realizados dois estágios profissionalizantes na valência de creche e pré-escolar, possibilitando o desenvolvimento de competências profissionais em ambos os contextos. Como apoio de todo o processo da prática pedagógica foi utilizada uma aproximação à metodologia de investigação-ação. A utilização de princípios e modos operatórios desta metodologia promoveu atitudes reflexivas e críticas essenciais ao desenvolvimento de competências profissionais da mestranda. Ao mesmo tempo, esta atitude contribuiu para uma ação mais enriquecedora e promotora de momentos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Apesar dos conhecimentos adquiridos no final deste percurso é relevante mencionar a necessidade de dar continuidade à formação e atualização de conhecimentos essenciais à prática futura. Deste modo, considera-se que o percurso formativo não se conclui com a defesa do presente relatório. Com o propósito de promover uma intencionalidade educativa e pedagógica de qualidade, a formação da futura educadora estará em evolução constante.

**Palavras-chave:** Educação; Creche; Pré-Escolar; Formação; Investigação-ação;



## ABSTRACT

The present report presents, in an analytical and thoughtful manner, the professional path that the master student had taken within the Practical Supervised Pedagogical Component of the Master Program in Pre-School Education. This curricular unit allowed the master student to put into practice the essential theoretical knowledge, principles and guidelines for the educational practice in nursery and pre-school education. Moreover, by allowing direct contact with the different contexts and fomenting a critical perspective in regard to her performance as an educator, it enriched my training. Within this context, the master student has undertaken two traineeships in both nursery and pre-school settings and this generated new skills and aptitudes in regard to these different age groups. It was used and approached the methodology of research-action to support the practical components mentioned above. The principles and operating modes of this methodology promoted reflection and a critical analysis of the utmost importance in the development of the student's professional competences. At the same time, this thoughtful attitude contributed to a more comprehensive action and to foster the learning and developmental process of the children involved. Despite the substantive knowledge acquired through the aforementioned steps, the master student considers that it is of the utmost importance to consider further trainings in order to constantly update knowledge to enrich practice. Therefore, it is a belief that the thesis dissertation is only the first step of the training path that I wish to undertake to promote excellence in pedagogical pre-school education.

**Key- words:** Education; Nursery; Pre-school; Training; Research-action;



## ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico e Legal	3
1.1. Enquadramento Legal	3
1.2. Perfil do/a Educador/a	8
1.3. Modelos Curriculares e Proposta Pedagógica	14
2. Metodologia de Investigação e Caracterização dos Contextos Educativos	25
2.1. Metodologia de Investigação	25
2.2. Caracterização das Instituições	27
2.3. Caracterização dos Grupos	32
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	37
3.1. Ação Pedagógica em Creche	41
3.2. Ação Pedagógica no Pré-Escolar	52
3.3. Análise das Estratégias Formativas	71
Reflexão Final	75
Referências Bibliográficas	81
Documentos Legais e Legislação	85
Anexos	87



## ÍNDICE DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

Anexo A – Grelhas de Avaliação	87
A1 Grelha de avaliação Creche	87
A2 Grelha de avaliação Pré-Escolar	91
Anexo B – Planificações	95
B1 Planificações Creche	95
B1.1 Planificação 1 Creche	95
B1.2 Planificação 2 Creche (com <i>feedback</i> )	100
B1.3 Planificação 3 Creche	104
B1.4 Planificação 4 Creche	109
B1.5 Planificação 5 Creche	114
B1.6 Planificação 6 Creche	118
B1.7 Planificação 7 Creche (com <i>feedback</i> )	123
B1.8 Planificação 8 Creche	128
B1.9 Planificação 9 Creche (com <i>feedback</i> )	134
B2 Planificações Pré-Escolar	138
B2.1 Planificação Pré-Escolar 1 (com <i>feedback</i> )	138
B2.2 Planificação Pré-Escolar 2	142
B2.3 Planificação Pré-Escolar 3	148
B2.4 Planificação Pré-Escolar 4 (com <i>feedback</i> )	154
B2.5 Planificação Pré-Escolar 5	160
B2.6 Planificação Pré-Escolar 6 (com <i>feedback</i> )	168
B2.7 Planificação Pré-Escolar 7	175
B2.8 Planificação Pré-Escolar 8	185
Anexo C – Narrativas Reflexivas	197
C1 Narrativa Reflexiva 1 (com <i>feedback</i> )	197
C2 Narrativa Reflexiva 2 (com <i>feedback</i> )	203
C3 Narrativa Reflexiva 3 (com <i>feedback</i> )	209
C4 Narrativa Reflexiva 4 (com <i>feedback</i> )	215

C5 Narrativa Reflexiva 5 (com <i>feedback</i> )	221
C6 Narrativa Reflexiva 6 (com <i>feedback</i> )	227
Anexo D – Plantas da Sala de Atividades	233
D1 Planta Sala Creche	233
D2 Planta Sala Pré-Escolar	234
Anexo E – Registos Fotográficos das atividades	236
Atividade ExplorArte	236
Jogo heurístico	239
Baú (momentos de transição)	243
Conto Motor	245
O Teatro (trabalho de projeto)	247
Anexo F – Outros documentos	269
F1 Conto Motor	269
F2 O que sabemos	271
F3 O que queremos saber	272
F4 Onde vamos pesquisar	273
F5 Receitas Pega Monstros	273
F6 Pintura Musical	274

## LISTA DE ABREVIATURAS

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento de Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCS – Projeto Curricular de Sala

PE – Projeto Educativo

PEA – Perturbação do Espectro de Autismo

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada I e II, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Porto. O referido documento encontra-se sob a denominação de Relatório de Estágio (RE) e concretiza a formação académica para a docência na primeira e segunda infância, atribuindo o grau de mestre à autora do mesmo.

Deste modo, o presente relatório visa apresentar o percurso formativo da mestranda através da realização dos estágios na valência de creche e pré-escolar. Esta componente prática e formativa “é indispensável para a preparação do futuro professor e para a obtenção de qualificação profissional” (Faria, et al., 2016, p.9). No decorrer da ação, a educadora estagiária teve a oportunidade de contactar com as realidades de ambos os contextos, participando de forma ativa em todos os momentos da ação educativa dos grupos – observação, planificação, ação e avaliação. Paralelamente, a realização da prática nas valências referidas, permitiu a atribuição de significados e mobilização de conhecimentos adquiridos ao longo dos ciclos de estudos, especialmente o segundo ciclo – mestrado.

Como acompanhamento da realização da prática pedagógica, foram utilizados alguns princípios e métodos da metodologia de investigação-ação. Esta aproximação possibilitou um enriquecimento profissional crucial na formação da mestranda, atribuindo-lhe uma postura mais crítica e reflexiva em todo o processo. Assim, a educadora estagiária apresentou uma postura mais questionadora e reflexiva em relação à sua prática nos diversos momentos *sobre, na e para* a ação. A reflexão *para* a ação futura pressupôs um aprofundamento de determinadas questões, promovendo alguma pesquisa e investigação em prol de oferecer uma resposta mais enriquecedora aos grupos. Deste modo a mestranda envolveu-se “num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão” (Alarcão, 1996, p.181). No mesmo sentido, procurou promover um desenvolvimento de aprendizagens e aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógicos que pressupõem a qualidade educativa.

Posto isto, o presente relatório encontra-se dividido em três capítulos, com subcapítulos associados a cada um, possibilitando a estruturação adequada de todo o documento. Esta organização surge com o propósito de apresentar o percurso da mestranda na realização dos estágios. Assim, o primeiro capítulo inicia-se com a apresentação dos referentes legais que proporcionaram a compreensão dos mesmos, acompanhando a ação na primeira e segunda infância. Como segundo subcapítulo, especifica-se o perfil do/a educador/a de infância, mencionando teorias que refletem as crenças e valores que a mestranda apresenta quanto à profissão. No último, expõe a componente teórica referente aos modelos curriculares que sustentaram a sua ação.

No segundo capítulo, refere-se a aproximação realizada à metodologia de investigação referida anteriormente. Evidencia-se, também, a caracterização das instituições, especificando a descrição física das salas onde foi realizada a prática pedagógica. Posteriormente, foi efetuada uma caracterização dos grupos que possibilitou a realização do estágio, identificando os interesses, a rotina diária do grupo e algumas necessidades evidenciadas.

Quanto ao último capítulo, este foca a reflexão, descrição e análise de toda a ação da mestranda aquando da realização dos estágios. No primeiro momento, realiza-se uma análise do processo de observação e planificação, referindo o desenvolvimento dos mesmos. Seguidamente, distinguindo os contextos, a mestranda realiza uma análise descritiva e reflexiva de algumas atividades e, no caso do pré-escolar, do projeto desenvolvido. Neste, foram identificadas as dificuldades sentidas e as estratégias mobilizadas para a superação das mesmas. Por último, e em modo de consolidação da evolução da educadora estagiária e de todos os recursos que estiveram envolvidos na mesma, faz-se um levantamento das estratégias educativas que o tornaram possível.

De modo a concluir o relatório, foi realizada uma reflexão final que pressupôs uma retrospectiva de todo o processo formativo. Nesta encontram-se evidenciadas as estratégias formativas que sustentaram a ação da mestranda e possibilitaram a sua evolução, bem como, as expectativas que idealiza para o seu futuro.

Para enriquecer o RE, no final do documento, foram anexados documentos, registos fotográficos e narrativas reflexivas realizadas ao longo dos estágios. Estes possibilitam uma compreensão mais completa e ilustrativa do processo formativo descrito no presente documento.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Para dar início à realização do presente RE importa referir o enquadramento teórico e legal que contribuiu para a formação académica da mestranda. Todos os conceitos que ao longo dos ciclos de estudo – licenciatura e mestrado – foram abordados, analisados e refletidos, contribuíram para a formação do perfil de educadora da mestranda. Deste modo, importa referir os princípios base que fundamentaram a sua ação, sendo sustentada por perspetivas de diversos autores, referidos em seguida. Evidencia-se, também, mencionar a mobilização de conhecimentos e competências adquiridos em processo da PES I e II, sendo analisados no terceiro capítulo.

### 1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL

Primeiramente, a mestranda considera importante analisar a raiz etimológica da palavra educar, mais propriamente, *ex e ducere*. Esta significa “acompanhar, extraíndo o melhor de cada um de dentro para fora. Uma solução que conta com a criança porque assume que o desejo de aprender nasce do lado de dentro, não do de fora” (L'Ecuyer, 2016, p. 54). Educar de dentro para fora, implica respeitar os ritmos, interesses e necessidades de cada criança. Reforça, acima de tudo, a identidade, a liberdade e os seus direitos como pessoa ativa na sociedade, que “tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (UNICEF, 2004, p. 10). Seguindo esta linha de pensamento, todas as crianças “independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10) têm direito à educação. Esta tem como objetivo “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E

deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus” (UNICEF, 2004, p. 21).

No que concerne à Educação Pré-Escolar, esta rege-se sobre o princípio geral que a considera como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção da sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro). A EPE destina-se a crianças dos três anos à idade de ingresso no ensino formal, sendo consagrada universal “para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 4 anos de idade” (Lei nº 65/2015 de 3 de julho). Os objetivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, 5º artigo) remontam ao desenvolvimento de ações que proporcionem desenvolvimento de competências essenciais à formação integral da criança, nas diferentes áreas e domínios de conteúdo. Estas são apoiadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que promovem o respeito pela diversidade, reforçando a igualdade de direitos de todas as crianças e promovendo a sua qualidade. A diferença é considerada enriquecedora, possibilitando a integração de valores de inclusão essenciais ao desenvolvimento integral da criança e da sociedade (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Deste modo, os/as profissionais de educação detêm um papel crucial na adaptação e diversificação da ação educativa, promovendo momentos de aprendizagem enriquecedores e alicerces essenciais para a vida da criança.

Com o propósito de proporcionar elementos fundamentais ao desenvolvimento da qualidade educativa em educação pré-escolar, o Ministério de Educação reformulou as OCEPE, documento oficial e comum nas práticas educativas dos/as educadores/as de infância. Este documento apresenta diversos suportes no que diz respeito à intencionalidade e continuidade educativa, fazendo referência a todo o processo de observação, planificação, ação e avaliação como processo contínuo e interligado. Reforça, também, a importância da organização do ambiente educativo como diferenciador na promoção do desenvolvimento da criança e as áreas de conteúdo. Estas encontram-se divididas consoante as áreas existentes nas

OCEPE anteriores – Área da Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. Não obstante, os domínios e subdomínios foram alterados especificando, particularmente, diversas componentes artísticas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Apesar desta alteração, as OCEPE continuam a não abranger a primeira infância, mais propriamente o contexto educativo de creche. Deste modo, não existe um documento legal com princípios orientadores para a ação do/a educador/a de infância. Este aspeto reforça a negligência face às crianças mais pequenas e contradiz a importância atribuída a uma intervenção precoce e adequada para o desenvolvimento integral da criança. As experiências educacionais nos primeiros anos são de elevada importância “para o desenvolvimento subsequente da criança, sabendo-se que as interações e as relações são centrais para a qualidade dessas aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, 2008 citado por Novo & Mesquita-Pires, 2009, p.125). Ao mesmo tempo, esta situação é explanada no Relatório da UNICEF, *A Transição dos Cuidados na 1ª Infância* (2008) referindo “as qualificações e a formação do pessoal, os métodos de ensino e o curriculum, a supervisão e a avaliação – são todos eles tão importantes na educação e nos cuidados para a primeira infância como nos sistemas de educação destinadas a crianças mais velhas” (idem, 2008, p.30). Consequentemente, podemos inclusive considerar que o governo se encontra a negar os direitos da criança sendo que UNICEF (2008) defende:

“A primeira infância é, pois, um período crucial no que diz respeito aos direitos das crianças. Por conseguinte, todos os governos são incentivados a trabalhar no sentido do cumprimento dos direitos das crianças mais pequenas através da adopção de políticas, leis, programas, práticas abrangentes, e da formação profissional e investigação. Em particular, considera-se que o direito à educação durante a primeira infância começa à nascença” (p.24).

Apesar de não existirem princípios orientadores no âmbito da creche, foi formulado um documento publicado pelo Conselho Nacional de Educação e da autoria de Teresa Vasconcelos. Este apresenta dez recomendações essenciais para o perfil do/a educador/a de infância na valência de creche, identificando a situação atual do país face ao contexto referido e terminando com a importância de alargar os “direitos à palavra” das crianças da pequena infância (Vasconcelos, 2011).

As brochuras, orientadoras da prática e propostas pelo Ministério da Educação, são outro elemento que o/a educador/a deve recorrer para o desenvolvimento da prática. A mestranda ao longo do percurso de formação PES II recorreu inúmeras vezes às brochuras que fundamentaram e completaram a ação pedagógica. Ao longo da planificação e avaliação, a mestranda procurou, com o apoio da educadora cooperante, analisar a panóplia extensiva de todas as atividades recorrendo a brochuras específicas a determinado domínio e, conseqüentemente verificar a existência de diversos domínios na proposta. As brochuras que, inevitavelmente, foram mais utilizadas ao longo da prática e elaboração do presente relatório dirigem-se à brochura das “Artes no Jardim-de-Infância” (Godinho & Brito, 2010) e “Despertar para as Ciências” (Martins, et al., 2009). Este aspeto relaciona-se com os projetos que se encontravam a ser vivenciados na sala de atividades, permitindo, portanto, apoiar e proporcionar propostas mais enriquecedoras ao grupo. Não obstante, importa mencionar o facto de não existir qualquer referência ao atual subdomínio do jogo dramático/teatro, valorizando as artes nos restantes subdomínios – artes visuais; música e dança.

Uma vez que o presente mestrado nos habilita à promoção de desenvolvimento de competências para a ação pedagógica na primeira infância – dos 0 aos 3 anos –, torna-se crucial mencionar os referentes legais que apoiam a ação profissional nas instituições – creches.

As creches nascem como resposta social às mudanças sociais que surgem em prol da igualdade de género e a sua respetiva realização profissional. Deste modo, na ausência dos progenitores e/ou responsáveis pela criança, as creches possibilitam a conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças (Rocha, Courceiro, & Madeira, 1996). De facto, de acordo com a Portaria 262/2011 de 31 de Agosto, as creches proporcionam à criança “um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade”. Estas têm como objetivo colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades; assegurar um atendimento individual e personalizado; prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco e proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança (idem, 2011). Estas últimas surgem como

um conjunto de atividades e serviços que a instituição e o/a educador/a devem proporcionar à criança. Estes serviços são, designadamente cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança; nutrição e alimentação adequada; cuidados de higiene pessoal; atendimento individualizado; atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, bem como, disponibilização de informação à família (idem, artigo 4º e 5º).

No sistema educativo formal a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) veio definir a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, excluindo qualquer conexão com a primeira infância. Contudo, no ano de 2000, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) referencia a importância do governo português:

“considerar a oferta existente para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade e também o papel do Ministério da Educação na monitorização da qualidade de educação e cuidados prestados assim como a qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças” (DEB/OCED, 2000, p. 232 citado por Vasconcelos, 2011, p. 4).

Deste modo, a caracterização da creche foi evoluindo, sobrepondo-se à consideração associada à mesma, cuja exclusividade de definição se remota ao apoio e/ou a uma solução inevitável. Esta evolução foi considerando a importância da formação dos docentes para a área referida e, conseqüentemente, valorizando a promoção da “intencionalidade educativa dos contextos de guarda, bem como, avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes” (CNE, 2009, p. 396 citado por Vasconcelos, 2011, p. 7). Porém, a reputação que a creche assume é ainda muito menosprezada. Este aspeto pode, na visão da mestrandia, relacionar-se com a exclusão da sua identidade na gestão política pertencente ao Ministério da Educação, surgindo no Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Ao realizar-se esta distinção, verifica-se a falta de apoio estatal na formação de profissionais relativamente à primeira infância, sendo esta capaz de desenvolver alicerces essenciais para a vida da criança. De acordo do Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância, referido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, o/a educador/a “pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos”. Não obstante, corrobora-se uma falta de apoio ao

nível do desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias específicas para a valência em questão, negligenciando-se a continuidade formativa entre a creche e o pré-escolar. Esta situação contraria os ideais de “encarmos a vida da criança numa perspectiva de crescimento e desenvolvimento contínuo” (Marchão, 1998, p. 10).

Considerando, portanto, essencial o desempenho do/a educador/a de infância no que diz respeito a uma promoção de desenvolvimento de competências, torna-se essencial promover um rigor científico e metodológico em todo o processo de ação. O currículo deve ser desenhado através das funções específicas de observação, planificação, ação e avaliação. Estas potencializam a organização do ambiente educativo, a dinamização de atividades e projetos, num processo contínuo e unânime, respeitando a individualidade de cada criança e adotando uma postura de reflexão e investigação cooperativa (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, anexo 1).

## 1.2. PERFIL DO/A EDUCADOR/A

Dando continuidade ao processo de formação profissional da mestrandia, importa referir os princípios orientadores da ação que, inevitavelmente, contribuem para a formação do perfil de educadora. Assim, salienta-se o peso que as crenças e valores pessoais de cada um exercem sobre a sua ação como profissionais. Deste modo, a autora do presente trabalho, julga essencial que o/a educador/a de infância – como agente influente na sociedade – apresente uma postura crítica e reflexiva face ao seu desempenho e ao quadro teórico que sustenta a sua ação. Reforça, assim, a importância de reformular, desconstruir e reconstruir conceitos que outrora eram inquestionáveis. Tal, possibilitará o desenvolvimento de uma ação mais ponderada, enriquecedora e inclusiva e, ao mesmo tempo, a mobilização de estratégias que apoiem a mesma.

Para além da postura crítica que o/a educador/a deverá assumir, é relevante reforçar os princípios orientadores de toda a sua ação de modo a que esta torne a prática mais eficaz. Primeiramente, é essencial que a imagem da criança seja fundamentada com base nos referentes teóricos relativos ao seu

desenvolvimento nas diversas etapas da infância. Importa, também, referir a relação que o adulto responsável estabelece com a criança, a sua família e a comunidade, sendo esta relação um fator diferenciador numa ação positiva.

No que diz respeito à imagem da criança, considera-se necessário conhecer algumas características comuns ao seu desenvolvimento integral nas diferentes faixas etárias. De acordo com a teoria de Piaget citado por Palangana (2015), as crianças compreendem o mundo através de esquemas, estruturando-os mentalmente de modo a organizarem as experiências. Esses esquemas “são categorias mentais que organizam a experiência, com base em ações na infância e em propriedades abstratas na adolescência” (Kail, 2004, p. 142). Assim, o desenvolvimento cognitivo da criança passa por diferentes estádios, como o sensoriomotor e o pensamento operatório-formal. As crianças de creche e pré-escolar encontram-se, respetivamente, nos estádios referidos, verificando-se diferenças significativas entre os mesmos. O primeiro encontra-se dividido em seis subestágios. Estes evoluem significativamente nos primeiros dois anos de vida, iniciando-se um processo de reflexo coordenado no primeiro mês ao processamento simbólico através da linguagem e coordenação motora, no segundo ano de vida. No entanto, aparecem as reações circulares primárias e secundárias (1-4; 4-8 meses); a coordenação entre os movimentos para obter um resultado (8-12 meses) e as reações circulares terciárias (12-18 meses) (Palangana, 2015). Considerando o estágio seguinte – pré-operatório – este abrange crianças entre os dois e os sete anos de idade e é caracterizado pelo egocentrismo, a centração e a aparência tomada como realidade. As crianças neste estágio muitas vezes “ignoram as perspectivas dos outros, concentram-se em um único aspeto de um problema e confundem a aparência com a realidade” (Kail, 2004, p. 229).

Outra teoria relevante na formação da mestrandia e na sua ação e proposta pedagógica foi a de Lev Vygotsky (1978). De acordo com o psicólogo russo, “as crianças raramente evoluem muito ao rumo do desenvolvimento quando seguem sozinhas; progredem quando andam de mãos dadas com um parceiro que é um especialista” (Kail, 2004, p. 239). A contribuição mais importante referida por Vygotsky e que contribuiu para a atitude socioconstrutivista que a mestrandia utilizou ao longo de PES I e II, foi a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é considerada como a zona entre o que a criança já sabe, o seu conhecimento, e as suas potencialidades para aprender coisas

novas. Este desenvolvimento ocorre com interações sociais entre pares e o adulto responsável. O/a educador/a deve mediar o processo de aprendizagem, utilizando estratégias que potenciem e estimulem o conhecimento latente da criança, criando uma nova ZDP. Esta zona de aprendizagem caracteriza-se como uma “cooperação social [onde] os cuidadores adultos estruturam a aprendizagem das crianças de formas que lhes permite ir mais além do domínio do familiar e do desempenho de rotina do que lhes é possível saber e adquirir” (White, 2008, citado por Sandahl & Alexander, 2016, p. 177). Numa definição mais explícita, este conceito pressupõe ao/a educador/a “amparar as tentativas da [criança] para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1956, citado por Vasconcelos, 2009, p. 97).

Outra noção influente na formação e ação da educadora estagiária dirige-se à definição de *andaime/scaffolding* – vertical e sequencial – da autoria de Bruner (1977). O andaime vertical diz respeito à apropriação da linguagem e ao desenvolvimento da criança, possibilitando o enriquecimento e evolução do seu campo lexical. Esta expansão pode ser realizada com a colocação de questões ou a ampliação do enunciado realizado pela criança. Por sua vez, o andaime sequencial procura dar resposta através de atividades propostas pelo adulto que apoiem o desenvolvimento da criança até ao momento em que seja capaz de o realizar sozinha, apoiando “a transição de uma atividade dependente para uma atividade independente” (Cardoso, 2012, p. 31).

Os referentes teóricos apresentados, permitem ao/a educador/a compreender e dar significado de forma mais aprofundada a atitudes e comportamentos da criança. A sua conceção como um ser único, “com competência e atividade” (Formosinho, 2013, p.28) reforça a atitude e interação do/a educador/a com as mesmas. Deste modo, a qualidade educativa parte, de forma considerativa, das crenças e da visão holística da criança que os docentes constroem, mobilizando uma postura e estratégias associadas às mesmas. Por outro lado, ao compreender o padrão de desenvolvimento comum das crianças, poderá identificar alguma situação que possa condicionar o seu desenvolvimento, permitindo a referenciação da situação. Este é um dos objetivos da EPE – “proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento” (Lei-Base nº 4/97 de 10 de Fevereiro, artigo 10º).

Consequentemente, torna-se pertinente referir, a relação que o/a educador/a estabelece com a criança e o grupo, com as famílias e a comunidade. Estas, em conjunto com as interações que se estabelecem entre os intervenientes, diferenciam o sucesso do processo. Assim, o/a educador/a deve estabelecer um contacto positivo com as famílias, cooperando paralelamente para a relação entre os dois sistemas, proporcionando bem-estar e equilíbrio à criança. Essa ligação pode ser vista como “uma relação entre culturas, constituída por uma multiplicidade de atores sociais e por onde perpassa uma clivagem sociológica” (Sarmiento, et al., 2009, p. 20). De modo a que todo o processo seja realizado de forma informal e com o propósito delineado do bem-estar da criança, o/a educador/a deve realizar momentos específicos e individuais para comunicar com as famílias. Estes devem procurar “conhecer as suas necessidades e expetativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões [e] incentivar a sua participação” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28) considerando a disponibilidade da mesma. Todo o processo de cooperação deve seguir uma linha contínua e participativa, sendo essencial que se considerem as realidades de cada agente educativo. As intenções educativas, a ação e avaliação do/a educador/a devem ser explanados às famílias de modo a que seja significativa a compreensão do desenvolvimento da criança. Evidencia-se, também, os agentes referidos como os principais contextos de socialização onde se insere a criança, recebendo estímulos e referências essenciais ao seu desenvolvimento, enfatizando-se a necessidade de conduzirem a sua educação no mesmo sentido.

No que diz respeito à comunidade, existe a necessidade de compreender a relação entre esta componente e a escola, ou escola-família. Esta beneficia a criança, proporcionando-lhe contacto com diversas instituições, locais e meios permitindo “a troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 30). A cooperação entre a instituição escolar e os recursos da comunidade possibilita e facilita, também, “a relação entre estes serviços e os pais/famílias, através da disponibilização de informações sobre as suas funções e funcionamento” (idem, 2016, p.30). Para além das vantagens referidas, esta ligação transmite à comunidade a finalidade educativa da instituição e possibilita à criança o sentido de pertença numa sociedade aberta e disponível para a ouvir e agir.

Direcionando o foco para a interação entre o/a educador/a e a criança, é indispensável recorrer aos conhecimentos mencionados previamente. Porém, existe a necessidade de compreender que no grupo cada criança é única e apresenta necessidades e interesses particulares. Deste modo, o/a educador/a possui um papel essencial no momento de utilização de uma prática pedagógica diferenciada “que respondam às características individuais de cada [criança] e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10). As suas diferentes características são um fator importante no momento de observação, planificação, ação e avaliação sendo, portanto, fundamental que o mesmo crie uma relação próxima com cada uma das crianças, oferecendo uma resposta que possibilite o seu desenvolvimento. O jogo livre é fundamental para que as crianças possam “desenvolver a capacidade de resolver problemas, para fomentar a criatividade e para desenvolver a sua capacidade de prestar atenção” (L'Ecuyer, 2016, p. 64). É através da brincadeira que a criança aprende, sem dúvida, de dentro para fora, respeitando as normas básicas de convivência e de ordem construídas pelo grupo. O/A educador/a apresenta um papel crucial em participar espontaneamente, entrando no mundo da criança como protagonista. Deste modo, compreende-se a forma de pensar da criança e, acima de tudo, permite que as mesmas sintam que as suas explorações, questões e pensamento têm sentido (idem, 2016). Esta participação no jogo livre permite a compreensão mais aprofundada da realidade da criança e torna-se um alicerce essencial para a planificação e ação com significado.

Ao longo de todo o processo de ação pedagógica o/a educador/a promove uma abordagem construtivista e socioconstrutivista – apoiada nas teorias referidas anteriormente. A criança, como sujeito ativo, interage com o meio utilizando todos os sentidos para se apropriar da informação que recebe, transformando-a em conhecimento. Neste sentido, Pozo (1996) citado por Coll, et al. (2002) considera que todo o processo de desenvolvimento da criança é realizado através do contato com o ambiente sócio-cultural e pelas aprendizagens ocorridas nestas relações, através da mediação de outras pessoas. Assim, é importante a mediação do/a educador/a, em todo o processo de interação, permitindo que as crianças formulem perguntas, gerem as suas hipóteses e testem a sua viabilidade (Frosnot, 1998 citado por Boiko & Zamberlan, 2001). Deste modo, o/a educador/a deve desenvolver atividades

desafiadoras – dentro da ZDP das crianças – que gerem possibilidades e incentivem a abstração reflexiva, organizando o pensamento e dando sentido às experiências vivenciadas. Permite, também, comunicar e argumentar as ideias, promovendo o pensamento crítico e reflexivo (idem, 2001).

O/A educador/a que apoie a sua ação na perspectiva construtivista e socioconstrutivista deve ter em consideração a informação referida, procurando apresentar uma postura que faça justiça à mesma. Consequentemente deve criar um ambiente que se considere estimulador e facilite um desenvolvimento integrado, cooperado e continuado de saberes, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças (Sanches & Sá-Chaves, 2008). Estas abordagens influenciaram a postura da mestrandia em todo o processo de ação, organização e envolvimento com as crianças.

Neste sentido o/a educador/a de infância deve, portanto, promover a autonomia da criança, sendo por isso essencial adaptar o ambiente educativo, as atividades propostas e a interação com a criança. O seu empenhamento deve centrar-se na criação de relações de autenticidade sendo esta “uma transparência visível no sujeito facilitador da aprendizagem (...) [proporcionando] apreço, carinho, confiança, respeito pelo aprendiz [e] o clima para que haja aprendizagem fica fortalecido” (Rogers, 1983, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.84). Para além da autenticidade que o adulto responsável apresenta com as crianças deve, também, transmitir o sentimento de aceitação, valorização e confiança. A compreensão e comunicação que estabelece com as mesmas nos momentos diários de questionamento, envolvimento e, até mesmo, na resolução de problemas são a chave para a criação de um clima de apoio e desenvolvimento integral da criança (Hohmann & Weikart, 2011). O adulto responsável deve, portanto, envolver a criança em todo o processo educativo, motivando-a e promovendo atividades que possibilitem a sua envolvimento, respeitando a integridade e promovendo uma aprendizagem significativa (Bertram & Pascal, 2009).

Seguindo a linha de pensamento, torna-se fulcral identificar a Escala de Empenhamento do Educador, criada por Laevers (1994) e citado por Bertram e Pascal (2009) no manual de Desenvolvimento de Qualidade em Parcerias. O nível de mediação pedagógica deve portanto considerar a sensibilidade, estimulação e autonomia (Bertram & Pascal, 2009). Focando a sensibilidade, esta projeta a atenção do/a educador/a relativamente aos sentimentos de bem-

estar emocional da criança respondendo com empatia, sinceridade e afeto. Por sua vez, a estimulação refere-se à forma como o adulto intervém no processo de aprendizagem da criança, considerando as estratégias mobilizadas na proposta da atividade, no fornecimento de informação e estimulação do raciocínio e comunicação da criança. Por último, a autonomia refere-se à liberdade que o adulto dispõe à criança de explorar o meio, sem fazer juízos de valor, possibilitando-a a participar, comunicar e selecionar atividades, bem como, a gestão de conflitos (Novo & Mesquita-Pires, 2009).

Comparativamente à escala mencionada, importa referir, a escala de bem-estar e envolvimento da criança (Laevers,2005). Esta permite avaliar os indicadores como a concentração, energia, complexidade, expressão facial e postura corporal, a persistência, a precisão e tempo dedicado a uma atividade, entre outros (Laevers, et al., 2005). A observação pormenorizada, possibilita a readaptação da atividade e a reflexão pessoal sobre a mesma. Ao mesmo tempo capacita o adulto a responder de forma mais aprontada às necessidades da criança, procurando proporcionar momentos de bem-estar. Durante todo o processo de ação, a criança deve ser escutada, possibilitando que se proporcionem momentos de aprendizagem que partam dos seus interesses, desenvolvendo o sentido de pertença e envolvimento no mesmo (Bertram & Pascal, 2009). O envolvimento da criança nas atividades e projetos, do ponto de vista da pedagogia participativa, é considerado “indispensável para que [esta] dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimentos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.20).

Assim, todo o quadro teórico mencionado permite ao/à educador/a apoiar e fundamentar a sua ação, associando-a aos seus valores e a uma postura reflexiva, sendo estes aspetos indissociáveis para um perfil de qualidade.

### 1.3. MODELOS CURRICULARES E PROPOSTA PEDAGÓGICA

Tal como foi mencionado, o/a educador/a no decorrer da sua prática deve ser capaz de articular a componente teórica com a prática, considerando sempre as suas crenças e valores pessoais. Deste modo, a mestranda no

decorrer do percurso formativo apoiou a sua ação na pedagogia participativa, considerando a definição de criança “como construtora de conhecimento [e] com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Formosinho, 2013, p. 19). Este conceito corresponde às definições prévias, que se adequam à imagem que a educadora estagiária defende da criança como “coconstrutora da sua educação” (idem, 2013, p. 20).

Dando continuidade à linha de raciocínio, os modelos curriculares que fundamentaram a ação da mestranda assumem a pedagogia participativa, quebrando o conceito tradicional de pedagogia transmissiva. A postura do/a educador/a nos modelos explanados em seguida, considera a organização do ambiente educativo como um elemento fulcral para o desenvolvimento de aprendizagens. Ao mesmo tempo, escuta, observa e participa em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Deste modo, responde de forma mais eficaz aos interesses e necessidades da criança, partindo dos mesmos para a planificação e ação pedagógica. O processo de aprendizagem parte da “motivação para a aprendizagem (...) [através] do interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.100). Através desta perspetiva a criança aprende, tal como referido anteriormente, de dentro para fora, de acordo com os seus interesses e através da sua participação autónoma na descoberta. O/a educador/a deve proporcionar à criança atividades e projetos em que esta se envolva na totalidade, proporcionando momentos de constante interação, participação e conflito cognitivo, desenvolvendo atitude crítica e competências essenciais. Deste modo, o seu papel é essencial na construção e desenvolvimento do currículo, mobilizando estratégias ao longo de todo o processo pedagógico de planificação, ação e avaliação, desenvolvendo projetos e atividades integradoras (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Assim, como o agente responsável e com autonomia suficiente para gerir o currículo de acordo com as suas crenças e pressupostos teóricos, pode basear a sua ação nos modelos curriculares que façam jus à sua ideologia.

Deste modo, a mestranda ao longo da realização da PES I e II, recorreu às metodologias de ação de diversos modelos curriculares. A identificação com diversas características dos respetivos modelos enriqueceu a ação da educadora estagiária, acompanhando todo o processo de reflexão e ação ao longo da mesma. Não obstante, o foco foi direcionado a modelos curriculares mais

específicos como HighScope, o Movimento de Escola Moderna (MEM) e a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) que é complementar ao modelo curricular MEM, bem como, a proposta pedagógica de Elinor Goldschmied relativamente ao jogo heurístico.

As características do modelo curricular HighScope foram predominantes ao longo da ação da mestrandia tanto na valência de creche como no pré-escolar. Este modelo curricular coloca a criança no centro da aprendizagem sendo conduzido por uma roda da aprendizagem, onde se organizam os seus princípios de ação. Neste sentido, considera-se a aprendizagem ativa como o núcleo central da referida roda, sendo a Interação Adulto-Criança, o Ambiente Físico, os Horários e Rotinas e a Observação da Criança/Avaliação os alicerces que a fundamentam (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

Assim, considerando a aprendizagem ativa o pilar de HighScope importa referir o significado do mesmo. Neste, a criança é a protagonista da sua aprendizagem, utilizando a globalidade do seu corpo para explorar o mundo. É através dos sentidos, movimentos e ações que exerce sobre os mesmos, que recolhe informação sobre o mundo, obtém respostas e se depara com situações diferentes. A sua motivação intrínseca possibilita que encare estas situações como desafios e, assim, de forma autónoma cria estratégias. Estas estratégias possibilitam superar o objetivo pretendido, tornando-a mais resiliente. Ao mesmo tempo, contribuem para a sua autoestima, o desenvolvimento de competências cognitivas e motoras, essenciais ao desenvolvimento integral da criança (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

Durante todo o processo ativo de exploração da criança, surgem as experiências-chave na valência de creche e pré-escolar. No entanto, a mestrandia apenas as utilizou no contexto educativo de creche. Estas linhas orientadoras proporcionaram “um retrato vivo do que as crianças (...) fazem e do conhecimento e das competências que emergem das suas acções” (Post & Hohmann, 2011, p. 36). As experiências-chave encontram-se organizadas por nove domínios de aprendizagem – Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Representação Criativa; Movimento; Música; Comunicação e Linguagem; Explorar Objetos; Noção Precoce da Quantidade e de Número; Espaço e Tempo (idem, 2011). Estas ilustram o desenvolvimento físico, social e cognitivo dos bebés e crianças pequenas, descrevendo o que “fazem, como percebem o mundo, e o tipo de experiências que são importantes para o seu

desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 454). Possibilitam, também, que o adulto responsável – através da observação – molde o seu trabalho, e oriente toda a sua ação pedagógica, observando o desenvolvimento das crianças e apoiando as suas capacidades emergentes. Durante todo o processo, as crianças, desenvolvem-se ao nível cognitivo, motor e social proporcionando-lhes autonomia para agir e resolverem de problemas (Post & Hohmann, 2011).

No que concerne ao papel do/a educador/a e a sua interação com as crianças, pares e famílias, este possui um rol muito importante no desenvolvimento da aprendizagem ativa. O/A educador/a HighScope necessita criar relações de cooperação com toda a equipa educativa, procurando unicamente o bem-estar da criança. Aparte desta cooperação ser essencial, a postura e atitude que apresenta na interação com a criança diferenciam o processo de aprendizagem ativa. O adulto responsável deve conhecer as características individuais e os pormenores de cada criança, bem como, respeitar e apoiar a escolha das mesmas. Este apresenta uma atitude positiva e genuína sendo companheiro do jogo das crianças, observando atentamente todas as suas potencialidades e talentos. No momento de atividades iniciadas, o papel do adulto dirige-se a “observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 76). No que concerne à resolução de conflitos, as crianças são uma vez mais as protagonistas, porém a mediação do educador é essencial para que sejam capazes de, posteriormente, serem autónomas neste sentido. Todo este processo é apoiado pelo adulto – apresentando uma abordagem calma e ao nível físico das crianças – reformulando o problema existente de forma clara. Após este diálogo co constrói soluções com as crianças envolvidas, sendo as mesmas a selecionarem a solução que lhes parece mais justa. Por último, ao verificar que a situação ficou findada o adulto responsável reforça a atitude das crianças nas estratégias encontradas, possibilitando que no futuro, sejam autónomas no processo (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Algumas estratégias referidas foram mobilizadas em ambos os contextos, verificando evolução, especialmente, na sala do pré-escolar.

Quanto à rotina diária, esta deve ser orientada em torno de acontecimentos regulares, possibilitando um sentimento de pertença e segurança e respeitando as necessidades do grupo. Ao mesmo tempo, reforça a ideia paralela de existir

flexibilidade para dar resposta aos ritmos, temperamentos e necessidades pontuais das crianças, possibilitando momentos de transição calmos. Outro aspeto muito estimado no presente modelo curricular consiste em considerar que os momentos de rotina podem despoletar aprendizagens significativas. Assim, os momentos de recreio, refeição e de cuidados e higiene são apoiados e encorajados por parte adulto responsável, considerando o aspeto referido (Post & Hohmann, 2011). Uma vez que os momentos de transição geravam inúmeros conflitos, devido à sua gestão e organização, o par pedagógico, desenvolveu uma atividade para colmatar este fator, explanada no capítulo III.

Outro aspeto importante e levado à prática dirige-se à organização do espaço e materiais – que deve ser muito diversificado, propício às faixas etárias e adequado ao desenvolvimento – oferecendo inúmeras possibilidades de uso, interpretação e adaptação às crianças. Este aspeto é fundamental, permitindo que as crianças “possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 51). De modo a enriquecer a exploração e mobilidade das crianças, o espaço deve ser amplo e repartido por áreas de interesses do grupo e espaços comuns que possibilitem a expansão do jogo. Este tipo de organização permite que a criança interaja com os pares e adultos, possibilitando ao segundo observar. Paralelamente, importa reforçar que a criação de um “ambiente confortável e seguro para crianças e adultos consubstancia-se como um princípio curricular orientador da organização do ambiente físico” (Araújo, 2013, p. 30). Relativamente ao material, as educadoras estagiárias, preocuparam-se em elaborar material que enriquecesse a sala de atividades de creche.

Referindo outro modelo curricular que fundamentou a ação pedagógica da mestrandia – Movimento de Escola Moderna – importa realçar as suas finalidades formativas. Estas dizem respeito à iniciação de práticas democráticas; a reinstituição dos valores e dos significados sociais; a reconstrução cooperada da cultura idealizando a formação de crianças e profissionais ativos e democráticos (Niza, 1992 citado por Folque, 2014). Baseados nas finalidades referidas, o presente modelo, menciona três condições essenciais para a EPE. A primeira condição conduz à organização das crianças de diferentes idades e capacidades promovendo o conceito de diversidade e inclusão. Deste modo, enriquece “a aprendizagem social e

cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso com ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado” (idem, p.53). A segunda condição direciona-se à existência de um clima de expressão livre, partindo das vivências das crianças para expandirem as competências comunicativas e exporem as suas aprendizagens. Note-se que a comunicação não se dirige unicamente à comunicação oral, reforçando a exposição de técnicas e produções das crianças. A última condição consiste em proporcionar ao grupo um tempo lúdico para explorarem e descobrirem, possibilitando-as a expressarem diversos sentimentos, ativando o envolvimento da criança em todo o processo de aprendizagem. Esta exploração permite questionar e procurar compreender diversas temáticas, envolvendo-se, assim, em projetos propostos pelas mesmas ou incentivados pelo/a educador/a (Folque, 2014). Quanto aos projetos, estes requerem “um processo sensível, atento e rigoroso de escuta dos interesses, motivações, questões e receios das crianças, considerando (...) sinais verbais e não verbais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 23).

Todo o processo de ação, de organização do tempo e do espaço, bem como, os instrumentos de pilotagem que o modelo sugere, fizeram parte da ação da mestranda em diversos momentos do processo formativo na EPE. Este promoveu uma escuta ativa e atitudes democráticas, de cooperação e de negociação com o grupo, visto que o modelo privilegia o desenvolvimento da criança numa perspetiva de trocas de conhecimentos com os pares e o/a educador/a. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2013) os/as educadores/as MEM assumem-se como “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (p.158). O modelo em questão favorece, também, todo o processo de articulação com as famílias e comunidade, convidando-os a participarem ativamente no processo de aprendizagem das crianças para que “vários dos seus elementos se assumam conscientemente como fonte de conhecimento e de formação para o jardim-de-infância” (Niza, 2013, p. 159).

Importa agora referir uma metodologia mobilizada na educação pré-escolar – Metodologia de Trabalho de Projeto – que se tornou muito influente em toda a formação da mestranda. Esta metodologia é considerada inerente ao modelo

curricular MEM e fomenta a articulação entre o tempo lúdico disposto às crianças com a promoção de desenvolvimento de aprendizagens significativas. Não obstante, outros modelos curriculares como Reggio Emilia e Pedagogia-em-Participação proporcionam momentos de aprendizagem enriquecedores através da metodologia referida. A MTP é mobilizada, essencialmente, em grupos da segunda infância devido à complexidade e etapas que o mesmo pressupõe. Este dá jus à definição etimológica da palavra educar e todos os referentes teóricos que fundamentam a ação docente.

O projeto é, portanto, considerado “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p. 3). Esse tópico ou tema é explorado na exaustão, tendo a durabilidade variada entre dias ou semanas e pode envolver uma única criança ou o grupo todo. Deste modo, assume-se como uma metodologia “que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140 citado por Vasconcelos, 2012, p.10). A MTP envolve a criança e o/a educador/a num processo de desenvolvimento intelectual constante, sendo que a primeira é o elemento central e investigador de todo o processo. O objetivo global desta abordagem consiste em “cultivar a vida da mente da criança mais nova” (Katz & Chard, 1997, p. 6), adotando uma abordagem mais intelectual. Esta promove na criança, como protagonista da aprendizagem, a capacidade de questionamento, resolução de problemas e procura de um sentido para o mundo, proporcionando a capacidade de continuar a aprender (Vasconcelos, 2012). A criança apresenta, em todo o processo, uma participação ativa e envolvimento gerando momentos de conflito cognitivo, negociação e ação.

Dando continuidade à análise da MTP, importa referir as fases que ilustram o mesmo, possibilitando – através de um conjunto de atividades planeadas – responder à questão inicial e estabelecer ligações entre diversos interesses ou tópicos. Estas fases não são lineares sendo possível “entrecruzarem-se, reelaborarem-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2012, p.17).

Num momento inicial o projeto inicia-se com a definição de um problema. Este pode surgir espontaneamente num dos momentos da rotina das crianças ou ser o/a educador/a a conduzir a um questionamento específico. Aquando

da definição do problema, as crianças partilham a informação proveniente que têm sobre o assunto, organizando-o em teias ou mapas. A continuidade do projeto segue-se com a planificação e desenvolvimento do trabalho, elaborando mapas conceptuais ou redes que definam o que fazer, como fazer e quem fazer, bem como os materiais necessários. A terceira fase – a mais complexa – diz respeito à organização que as crianças fazem relativamente à informação, aprofundando conhecimentos e procurando respostas para discutirem ou representarem posteriormente. Por último, existe a fase que menciona a divulgação/avaliação possibilitando às crianças a análise e evolução de todo o processo, bem como, a consolidação da informação e competências adquiridas (idem, 2012). Torna-se pertinente reforçar a documentação pedagógica em todo o processo de desenvolvimento de projeto servindo para “a reflexão e avaliação da progressão do projeto nas suas diferentes fases” (Oliveira-Formosinho, 2009 citado por Araújo, 2013, p. 59).

Todo o processo que o projeto abrange e as atividades que surgem do mesmo devem ser expostos na sala de atividades. Assim, as crianças podem inicialmente organizar a informação que já adquiriram e pretendem adquirir, partilhando informação com os familiares ou restante grupo, possibilitando a envolvimento dos mesmos no processo de pesquisa. Numa segunda fase, esta exposição poderá ser enriquecida com descobertas realizadas, analisando e refletindo ao longo do processo (Vasconcelos, 2012; Katz & Chard, 1997).

Tal como foi referido, o envolvimento da família na MTP é enriquecedor e fundamental, sendo importante realizar atividades que possam fomentar essa participação. Esta pode ser idealizada através de partilha de informação sobre os projetos; incentivo ao questionamento relativamente à evolução do projeto; envolvimento na preparação e descoberta de informações sobre o projeto; e, como mencionado, com a observação das exposições das crianças (Katz & Chard, 1997). As mesmas autoras reforçam a promoção de envolvimento com a comunidade educativa, possibilitando que as crianças sejam as protagonistas na apresentação do projeto aos convidados (idem, 1997). Não obstante, importa reforçar o papel da comunidade no processo de execução, procura de respostas e informação que enriqueça o projeto. A criança, como ser pertencente à sociedade recorre e participa em atividades desenvolvidas pela mesma possibilitando o envolvimento “social, constituindo o contexto efeito para o desenvolvimento da compreensão (...) de conceitos morais como a

justiça, a reciprocidade, o sentido dos direitos ou os deveres” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.63).

A MTP é, portanto, uma metodologia essencial a mobilizar na EPE. Esta possibilita à criança ser agente de todo o processo de aprendizagem, transmitindo-lhe sentimentos de segurança e bem-estar, e promovendo a resolução de problemas. Durante todo o processo, a desconstrução de conceitos pré-concebidos pode possibilitar o desenvolvimento de atitudes de resiliência, estimulando um processo de co construção de aprendizagem.

Como enriquecimento da formação da mestrandia na valência de creche o livro – Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche – da autoria da pedagoga Elinor Goldschmied, juntamente com Sonia Jackson, foi essencial ao longo do seu percurso formativo. Este enquadra o conceito de creche, as organizações do tempo e espaço e a importância do educador referência. Aparte desta contextualização, apresenta as concepções de bebês em creche, do primeiro, segundo e terceiro ano de vida da criança, permitindo uma compreensão holística dos mesmos. Ao oferecer esta compreensão pormenorizada da criança, possibilita a associação entre atitudes que o bebê/criança pequena manifesta e a postura/estratégias que o adulto pode oferecer. Para além do enriquecimento teórico que dispõe, as autoras são conhecidas pelas propostas pedagógicas que apresentam para o primeiro (cesto dos tesouros) e segundo ano de vida (jogo heurístico).

A proposta mobilizada pela díade foi o jogo heurístico que permite uma panóplia de aprendizagens. O nome surge da palavra grega *euriko* que significa “descobrir ou alcançar a compreensão de algo” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 148). Este aparece como resposta à criança que adquiriu a marcha e sente necessidade em explorar o meio envolvente. Deste modo, possibilita-se uma atividade que conduz um momento de concentração, respeitando o desejo exploratório através da mobilidade e, ao mesmo tempo, dá resposta ao domínio oculo-manual que já adquiriram (Araújo,2013). O jogo heurístico tem como propósito oferecer uma variedade considerável de objetos e recipientes, em número suficiente, e organizado por categorias em sacos de pano fechado com cordas. Deste modo, possibilita à criança criar diferentes possibilidades com o material e envolver-se em experiências de comparação e seriação. Ao mesmo tempo, permite que a criança coloque objetos dentro e fora, verifique as suas características, desenvolvendo capacidades cognitivas.

Este desenvolvimento é essencial para o futuro das crianças promovendo o crescimento integral das mesmas (Goldschmied & Jackson, 2007).

Para possibilitar que o jogo heurístico decorra de forma tranquila e surjam todas as possibilidades que o mesmo pode proporcionar é essencial que os membros da instituição tenham conhecimento da sua implementação, evitando que ocorram interrupções no decorrer do mesmo. Este deve ser realizado – preferencialmente – numa sala propícia, evitando a existência de outro material que possa distrair o grupo. Deve, também, ser de grandes dimensões e acolchoado diminuindo o ruído dos objetos aquando da exploração. O material deve apresentar as condições necessárias para uma exploração exaustiva do mesmo, sem exceder o tempo de uma hora, informando o grupo 15 minutos antes do fim. Considerando estes fatores, no momento inicial do jogo, dispõem-se o material pela sala, considerando o espaço suficiente para a criança explorar e prevenir conflitos. A atitude da pessoa de referência é de observadora e facilitadora, registando as competências que as crianças adquirem em todo o processo. A sua intervenção deve ocorrer unicamente com o propósito de evitar conflito, acalmar alguma criança que necessite apoio e para reorganizar o material de modo a torná-lo mais convidativo. No momento final, deve estimular o processo de arrumação – informando o grupo com devida antecipação – contribuindo para um momento de aprendizagem. Ao dirigir a tarefa de recolha e arrumação dos objetos capacita-se “as crianças a selecionar e perceber diferenças e semelhanças” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 156) dos objetos. Portanto, o jogo heurístico permite uma exploração sensorial e motora que possibilita ao desenvolvimento de competências de diversos domínios, essenciais para o futuro da criança.

Uma vez apresentado o quadro legal e teórico, importa descrever os contextos educativos em que a mestranda realizou o percurso de aprendizagem profissional, explanados no capítulo seguinte. A caracterização de grupos e instituição, bem como, a metodologia de investigação são essenciais para a compreensão do percurso da mestranda e a mobilização dos referentes abordados.



## **2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

No presente capítulo apresentam-se alguns princípios da aproximação à metodologia de investigação inerente ao processo de formação, referindo o seu contributo para a mesma. Paralelamente, realiza-se uma análise pormenorizada dos contextos educativos, diferenciando a caracterização das instituições e dos grupos de estágios. Ao longo do processo a mestranda recorreu ao Projeto Educativo (PE) e Projeto Curricular de Sala (PCS) de cada um dos contextos, para enriquecer e compreender a análise em questão.

### **2.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A mestranda, no decorrer dos estágios, realizou uma aproximação à metodologia de investigação-ação, utilizando alguns princípios e modos operatórios caracterizantes da mesma. Esta pressupõe um desenvolvimento profissional onde o/a educador/a procura, constantemente, uma mudança nos seus comportamentos e atitudes. A mudança referida ocorre face à análise crítica e reflexiva de toda a ação pedagógica. Assim, realiza investigações em busca de soluções que enriqueçam e transformem a sua prática com fim de melhorar o processo educativo.

O cerne da investigação-ação relaciona-se com o questionamento constante da prática, com o propósito de analisar e refletir sobre as situações educativas e a intervenção do agente educativo. Esta atitude visa desenvolver a qualidade do processo educativo, promovendo a mudança e inovação (Carr & Kemmis, 1986). O/a educador/a deve, assim, “olhar criticamente para as ideias normalizadas e pré-formatadas e ao perceber que essas normalizações têm, por vezes, que ser desconstruídas tendo em conta a especificidade das realidades concretas com que lida no seu quotidiano letivo” (Coutinho, et al., 2009, p. 359). Paralelamente à autoformação do docente, esta metodologia

possibilita que todos os elementos participantes no processo – crianças e comunidade educativa – se desenvolvam cooperativamente.

Dando continuidade ao raciocínio, torna-se necessário realizar-se uma reflexão na/sobre/ e para ação em todo o processo educativo. Ou seja, importa analisar e refletir – utilizando uma postura crítica – todo o processo, sendo o/a educador/a o agente principal da reflexão. No que diz respeito à *reflexão na ação*, esta realiza-se através de uma observação naturalista de todo o processo educativo, possibilitando a análise e recolha de informação que se considera importante para enriquecer a prática educativa. Quanto à *reflexão sobre a ação*, Coutinho et al. (2009), afirma que esta surge após a “prática ter sido levada a efeito [e] com o propósito de rever as operações efetuadas” (p. 358), isto é, permite uma ponderação sobre a própria ação. Esta revisão, que procura melhorar a qualidade educativa, tem continuidade na *reflexão para a ação*, ou seja, possibilita ao/à educador/a prospetivar novas práticas, encontrar soluções para problemas e, acima de tudo, “(re) orientar as suas práticas no futuro” (idem, 2009, p. 358). Este processo é realizado sucessivamente, através da análise da ação, surgindo de situações concretas.

Esta metodologia é considerada por Mesquita-Pires (2010) essencial para o profissional de educação, ativando a sua postura crítica através da prática e a sua reflexão. Todo o processo possibilita a reconstrução de conceitos e valores, promovendo o envolvimento dos docentes e comunidade educativa na investigação e na fundamentação das opções educativas.

Todo este processo enriqueceu a formação da mestranda, possibilitando-a a desenvolver uma atitude crítica face à sua postura e ação. Foi com base na metodologia referida que a mestranda procurou realizar as práticas pedagógicas. Verificou-se, deste modo, uma reflexão constante na procura de uma melhor ação educativa e social, contestando-se situações específicas e encontrando-se estratégias para a melhoria da prática. Através de uma pesquisa autónoma e de carácter investigativo, foram alvo de constante reflexão as estratégias mobilizadas, a atitude e a postura apresentada perante determinadas situações. Para uma melhor reflexão e ação no processo formativo, considera-se fulcral o conhecimento e análise das instituições e dos grupos. Como tal, apresenta-se, de seguida, a caracterização destes.

## 2.2. CARATERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

As instituições envolvidas na formação profissional da mestranda, através da unidade curricular de PES I e II, encontram-se localizadas na área metropolitana do Porto, distinguindo-se o concelho pertencente às mesmas. Ambas oferecem resposta a diversos grupos sociais, sendo caracterizadas como IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). Os objetivos principais de instituições desta natureza – considerando que não têm finalidade lucrativa – consistem no apoio a todas as crianças, jovens, idosos e famílias do concelho onde se encontram situadas, independente da classe social, crenças e culturas (Segurança Social, 2017). Os seus principais objetivos passam por incluir, educar e formar todas as crianças e jovens, integrando-os de forma equitativa e possibilitando a participação ativa na comunidade (PE de Creche, 2016).

Tais instituições de acolhimento são constituídas por salas de atividades na valência de creche e pré-escolar, existindo duas salas de estudos num dos estabelecimentos. Ambas apresentam um regulamento interno que especifica os direitos e deveres das crianças e suas respectivas famílias, bem como de todos os membros docentes e não-docentes da instituição. Existe, também, o projeto educativo da instituição – realizado por toda a equipa docente – e o projeto curricular de sala – elaborado individualmente por cada educadora. A informação que apresenta o primeiro documento referido, diz respeito aos objetivos estipulados por toda a equipa educativa (educadoras de infância e diretora pedagógica); aos modelos curriculares que fundamentam a ação pedagógica; aos decretos-lei que sustentam o funcionamento da instituição; à formação académica dos familiares e respetivos agregados familiares das crianças; entre outros (PE das Instituições, 2016 e 2017).

No que concerne ao PCS, este abrange de forma mais específica e minuciosa as características, necessidades e interesses das crianças e do grupo. Este documento permite ao/à educador/a organizar a informação relativa ao seu grupo, através de uma caracterização geral e uma clara definição de objetivos. O documento traça uma linha curricular estruturada no propósito da ação do/a educador/a, promovendo continuidade na intencionalidade educativa. No entanto, a ação pedagógica é adaptada e afinada às crianças, consoante os ritmos, necessidades e interesses de aprendizagem. Apesar das semelhanças

identificadas, as instituições apresentavam condições diferentes, sendo descritas em seguida, recorrendo ao PE, PCS e à observação naturalista realizada ao longo do processo.

Direcionando-nos à descrição física da sala de creche, esta pertencia ao segundo andar da instituição que era constituído por seis salas de atividades (um berçário; duas salas de um ano e de dois; e uma sala de três anos). O berçário e as salas de um ano encontravam-se separados das restantes, através de um corredor que dava acesso às respetivas e marcava o ponto de encontro entre os familiares e auxiliar que recebia à criança. Neste mesmo piso, as crianças dispunham de uma casa de banho comum a todas as salas, um refeitório e um espaço exterior.

No que diz respeito à sala de atividades (cf. Anexo D - I) – área mais utilizada – esta apresentava dimensões reduzidas, quando ocupado por um grupo de 14 crianças pequenas e quatro adultos. Tal facto limitava a exploração das primeiras, dificultando situações de “gatinharem, andarem no andarilho, darem os primeiros passos, andarem” (Post & Hohmann, 2011, p. 100) essenciais ao seu desenvolvimento. Por outro lado, este local destacava-se pelo nível elevado de boa circulação do ar, disposição solar e aquecimento, possibilitando o bem-estar das crianças e dos adultos. Relativamente ao mobiliário existente na sala, encontrava-se um móvel onde estava guardado todo o material destinado à rotina de higiene e cuidados pessoais – toalhetes; luvas; cremes; entre outros. Do mesmo lado, seguindo uma linha contínua entre o canto do móvel referido e o seguinte, encontravam-se empilhadas os catres utilizados no momento da sesta. Seguia-se um móvel com gavetas onde estavam guardados todos os materiais de expressão plástica e, na parte superior deste, alguns jogos, um rádio e os *dossiers* com contactos e informações relativamente à criança e família. O referido móvel encontrava-se num dos cantos da sala, perpendicular ao único espelho existente na mesma. As crianças eram impedidas de ter acesso ao material disposto nas gavetas, dado que este se encontrava “bloqueado” por uma mesa redonda e duas cadeiras impossibilitando a aproximação ao espelho. No extremo oposto existia uma manta, várias almofadas e duas alcofas para a realização do acolhimento. Aparte da mesa e cadeiras, o restante mobiliário não estava adequado ao tamanho das crianças, privando a autonomia limitando o “sentido de pertença e de controlo” (Post & Hohmann, 2011, p. 109).

Para além dos jogos mencionados anteriormente, existiam caixas dispostas em cima dos catres, forradas com papel autocolante de variadas cores, que possuíam uma imagem ilustrativa aos brinquedos dentro destas. Tais imagens proporcionavam autonomia ao grupo no momento de arrumação do material. A caixa com dimensões maiores incluía brinquedos de plástico que pressupõem a identificação do animal e seu respetivo som, e também, carros elétricos. A segunda caixa continha inúmeros peluches de diversos tamanhos, sendo o mais requisitado o rato Mickey. Existia, também, uma caixa com livros de plástico (uso comum na banheira) e de pano, sendo considerado adequado para bebés mais pequenos. No entanto, era bastante procurado por alguns elementos do grupo. A última caixa dispunha de brinquedos aleatórios de pequenas dimensões, sendo utilizados unicamente quando os restantes se encontravam requisitados, verificando-se a escassez de material da sala.

Os bebés e crianças pequenas necessitam de “uma grande variedade de materiais versáteis (...) como sejam um conjunto de blocos ou um cesto com contas (...) adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual” (Post & Hohmann, 2011, p. 115). Considerando este aspeto e as dimensões reduzidas da sala, inúmeros conflitos foram gerados, muitas vezes, pelas condições referidas. Assim, o plano de ação incidiu muito na elaboração de materiais que pudessem enriquecer a sala de atividades e dar resposta às necessidades e interesses das crianças nesta faixa etária. Não obstante, a mestranda considera uma lacuna, não se ter alterado a organização do espaço, na tentativa de cessar diversos conflitos e possibilitar uma exploração mais aprofundada e rica. As paredes da sala dispunham alguns trabalhos realizados pelas crianças, molduras da família, a referência à estação do ano e os aniversários das crianças. Numa dessas paredes foi construída, pela díade, uma parede sensorial com o propósito de enriquecer os momentos de transição.

De um modo geral, a instituição encontrava-se em boas condições e com capacidade para dar resposta a todas as crianças a frequentar a mesma. Porém, a educadora estagiária considera que os recursos das salas deveriam ser mais diversificados, respondendo aos interesses das crianças desta faixa etária. Quanto aos funcionários, verificava-se um clima de cooperação e de apoio entre todos os membros, facilitando a interação entre todos os agentes, incluindo as estagiárias. Nesta instituição encontrava-se uma educadora acompanhada por uma auxiliar em todas as salas, com a exceção do berçário,

que usufruía de duas auxiliares e uma educadora. Estavam ainda à disposição três funcionárias polivalentes para a hora de prolongamento.

Relativamente à caracterização física da instituição de acolhimento do pré-escolar, mais propriamente a sala de cinco anos, esta inseria-se no edifício principal, equiparado a um chalé, de apenas um piso. Neste encontrava-se o gabinete de direção, uma cozinha e refeitório, três salas de pré-escolar e as suas respetivas casas de banho, uma sala de estudo para a componente de ATL, uma lavandaria, copa, duas casas de banho para adultos, sala de atendimento aos familiares, duas salas de creche e um berçário.

A área destinada ao pré-escolar surgia de um *hall* comum – que permitia a exposição de trabalhos realizados pelas crianças, dividido equitativamente por salas –, surgindo três ramificações destinadas a cada uma das salas A, B e C. Esta ramificação aparecia como um pequeno corredor onde estavam distribuídos cabides correspondentes a cada criança, existindo um banco sueco para estimular a autonomia e auxiliar a ação – guardar os pertences no respetivo cabide. O corredor tinha duas bifurcações que dão acesso à sala de atividades e à casa de banho. Esta última era constituída por quatro sanitas e seis lavatórios – ambos de dimensões correspondentes à faixa etária.

No que diz respeito à sala de atividades (cf. Anexo D - II), considerava-se uma área de grandes dimensões. Este espaço era iluminado por duas janelas que davam acesso ao espaço exterior criando “uma osmose entre o espaço interior e o exterior” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 122). A divisão da sala era realizada por áreas que surgiam das necessidades e interesses das crianças – tendo verificado a alteração do espaço educativo quando o grupo sugeriu a criação da área da escrita. A sua influência surgia dos diversos modelos curriculares inumerados no PCS – HighScope, Pedagogia em Participação e MEM –, existindo maior foco no último. Assim, as áreas estavam organizadas no decorrer da sala, ocupando toda a sua lateralidade, existindo a área polivalente no centro da mesma. Esta era constituída por quatro mesas redondas e cadeiras – de dimensões adequadas à faixa etária – que possibilitavam a extensão do jogo livre da criança, bem como, orientadas pelo adulto. A organização da sala por áreas possibilitava “às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento” (Folque, 2014, p. 57). A primeira área – considerando a porta como referencial

– era a área de jogos, sendo uma das menos requisitadas pelo grupo. Seguia-se a área das Ciências, que dispunha material que possibilitava o desenvolvimento de diversas competências. Neste espaço, era visível o Mapa do Tempo e da Pluviosidade – onde o responsável do dia efetuava registos, que eram analisados por cada criança, todos os meses. Para além dos referidos mapas, existia um Mapa-mundo, que permitia a identificação de países quando surgia a necessidade. Entre esta e a área da Biblioteca existia um *fantocheiro* e uma caixa com diversos fantoches para o grupo representar. Este era muito requisitado; no entanto, influenciava a tranquilidade que supõe a área da biblioteca e, ao mesmo tempo, possibilitava a representação de alguns contos existentes na mesma. Posto isto, a Biblioteca era um local que dispunha de almofadas espalhadas pelo chão e um móvel com contos, sendo estes escassos e em condições um pouco desfavoráveis. De modo a promover o contacto com as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), a sala incluía um computador que era utilizado para pesquisas, desenvolvimentos de competências informáticas e visualização de vídeos educativos.

Na parede onde se encontravam as janelas de acesso ao exterior, encontrava-se a oficina da escrita, que possuía uma mesa e dois bancos, possibilitando os registos de forma tranquila. Existia, também, um móvel com uma caixa com cartões referentes aos nomes de todas as pessoas da sala, em letra gráfica e manuscrita, carimbos com o abecedário e réguas que permitem a decalagem deste. O *atelier* de atividades plásticas era a área seguinte, dispondo de um cavalete, inúmeros materiais de plástica, tesouras, marcadores e lápis de vários géneros. Para além do material referido, introduziram-se duas caixas onde eram colocados materiais de desperdício. A este material, juntava-se a massa de farinha – equiparada à plasticina – confeccionada pelos elementos do grupo uma vez por mês, alterando a cor.

As restantes áreas correspondem à Casinha e às Construções. Nesta última, encontravam-se representações de material de construção e inúmeros brinquedos, num armário dividido por categorias. O desenvolvimento do jogo e representação com o respetivo material era realizado na manta principal (com representação de estrada), onde ocorria o acolhimento e as reuniões em grande grupo. Já a primeira área dispunha de móveis de cozinha, uma cama, carros de bebé e três bonecos (todos eles caucasianos). De salientar que a maioria dos utensílios de cozinha eram reutilizados e fornecidos pelas

crianças. Deste modo aproximava-se “dos espaços sociais originais [utilizando] materiais autênticos” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 151). Todas as áreas tinham um número limite de crianças, existindo um registo do mesmo nas respetivas áreas. Contudo, a maioria do grupo já reconhecia a regra e raramente surgiam conflitos, sendo autónomos na resolução dos mesmos.

No que concerne à decoração das paredes da sala podia-se verificar a exposição permanente das produções das crianças. A pesquisa e registos realizados, relativamente aos projetos a decorrerem na sala, eram expostos na área da biblioteca e do computador, existindo uma ligação entre estes meios e a recolha de informação. No local onde se encontrava a manta para a realização do acolhimento e as reuniões de grande grupo, existiam – na parede perpendicular ao mesmo – alguns instrumentos de pilotagem, como o Mapa das Presenças, Mapa das Tarefas e as Regras da sala. Todos estes instrumentos se encontravam ao alcance das crianças, sendo totalmente autónomo o seu registo. Ao mesmo tempo permitem ao/à educador/a e às “crianças orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como “informações da regulação formativa”” (Niza, 1996, p.156 citado por Folque, 2014, p.55).

De um modo geral, a sala dispunha de material suficiente e propício à faixa etária. No entanto, a diversidade do mesmo era escassa. No que concerne à possibilidade de enriquecer a sala com material que responda à diversidade e multiculturalidade do grupo, não se verificou muito enfoque. Assim, a ação da mestrandia incidiu muito na criação de material que respondesse a essa diversidade e à introdução de contos que aludissem ao mesmo, reforçando, assim, a promoção da área da biblioteca. Relativamente às relações entre os membros da instituição era visível um clima de apoio e cooperação, colaborando em prol do bem-estar de todos os membros envolvidos.

### 2.3. CARATERIZAÇÃO DOS GRUPOS

O grupo da sala de um ano, era constituído por 14 crianças, entre os 12 e os 24 meses – cinco do sexo feminino e nove do sexo masculino. No grupo não

existia nenhum diagnóstico quanto a Necessidades Educativas Especiais, no entanto, havia duas crianças referenciadas. Uma delas apresentava um déficit visual muito acentuado, limitando as interações com os adultos e pares, bem como, a participação em algumas atividades. Uma vez identificada esta situação, foram adaptadas – dentro das possibilidades encontradas – algumas atividades e/ou posicionamento da criança para a realização das mesmas. A segunda criança referenciada apresentava alguns traços considerados comuns a perturbações do espectro de autismo – ausência de resposta à evocação do nome; inexistência de contacto visual; resistência (tremores) aquando da aproximação física (colo; dar a mão) (FPDA, 2016). Deste modo, procedeu-se à observação mais pormenorizada e evolução da criança.

As crianças pequenas encontram-se no estágio sensoriomotor, percebendo o mundo e atuando nele, vivenciando sensações através da coordenação motora primária, construindo o seu conhecimento com os sentidos e em permanente ação sobre os objetos e o meio envolvente (Cole & Cole, 2003). De um modo geral, o grupo da sala de um ano demonstrava muita vitalidade e interesses comuns, respetivamente a música, dança, atividades de expressão plástica, contos e exploração de material novo. Apesar de ser um grupo com crianças no mesmo estágio de desenvolvimento, provenientes de meios sociais similares e em contacto com condições semelhantes, era possível identificar características únicas em cada um deles. A complexidade do processo de formação de identidade inicia-se nos primeiros anos de vida, sendo muitas vezes desvalorizada. Todos estes bebés/crianças interagem com o mundo de uma forma peculiar, respondendo aos estímulos e interações com os adultos responsáveis. Este contacto reflete-se no comportamento da criança e na sua atitude para com o meio envolvente (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995).

Deste modo, considera-se essencial a postura e relação que o adulto responsável estabelece com as crianças, diferenciado o bem-estar da mesma. Assim, a mestranda pôde verificar, que a educadora cooperante apresentava uma atitude muito carinhosa e positiva com as crianças, motivando-as e possibilitando-as a desenvolver a sua autonomia. Esta relação afetiva foi muito realçada, sendo a postura que a mestranda adotou ao longo do seu percurso profissional. Não obstante, a auxiliar da sala apresentava, por vezes, alguma insensibilidade e atitudes menos calorosas para com o grupo, demonstrando a falta de sensibilidade para crianças tão pequenas. Este aspeto

tornou-se alvo de alguma reflexão, procurando encontrar estratégias para o bem-estar das crianças. No que diz respeito às relações entre os pares era visível a diferença entre as crianças mais pequenas e as mais velhas, existindo alguns momentos de cooperação e jogo simbólico entre as últimas.

Através da observação naturalista, foi possível identificar, como referido anteriormente, necessidades e interesses comuns ao grupo. Como tal, as planificações das atividades procuraram responder aos mesmos tentando articular-se com o PCS, respeitando as propostas e o plano da educadora cooperante. Como tal, realizaram-se atividades que possibilitassem a envolvência de todo o grupo e promovessem uma exploração sensoriomotora.

Estas atividades eram planeadas para o momento de rotina diária destinado às mesmas correspondendo ao período da manhã. Assim, a rotina do grupo iniciava às nove da manhã com a realização do acolhimento que consistia na dramatização de algumas canções, um pequeno diálogo e, no decorrer da ação, a disposição de bolachas que correspondiam ao lanche da manhã. Após este momento, por volta das 10h, dava-se início à atividade proposta pelo adulto, sendo que o tempo máximo dedicado à mesma era de meia hora. No momento seguinte, as crianças brincavam em jogo livre durante quarenta e cinco minutos, interrompendo a mesma para os momentos de rotina de higiene e cuidados corporais. Estes consistiam em colocar as crianças sentadas, enquanto aguardavam a sua vez para serem trocadas. O momento de transição referido gerava inúmeros conflitos tendo sido uma prioridade de ação da mestrandia e o do seu par pedagógico. Seguidamente a este momento, as crianças às onze e meia, em comboio, seguiam até ao refeitório onde almoçavam. Após a refeição, por volta das 12:30, dirigiam-se de novo à sala, onde se realizava mais um momento de higiene que conduzia à hora do sono, terminando por volta das 15h. A este momento acompanhava mais uma rotina de higiene que direcionava as crianças ao momento do lanche da tarde, regressando posteriormente à sala às 16h, onde brincavam em jogo livre até os familiares as irem buscar.

Quanto ao grupo de crianças de pré-escolar, este era constituído, maioritariamente, por crianças de cinco anos, existindo cinco crianças com quatro anos sendo que esta condição “visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças” (Niza, 1992, citado por Folque, 2014, p.53). As crianças

nesta faixa etária encontravam-se no estágio pré-operatório, verificando-se o uso do jogo simbólico mais complexo (Cole & Cole, 2003).

O grupo era composto por 21 crianças – 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino –, existindo três crianças com NEE e uma criança a ser acompanhada na área da terapia da fala. Duas das crianças referidas estavam diagnosticadas com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) e a terceira apresentava alguma dificuldade a nível cognitivo e motor, estando a educadora a aguardar o relatório do pediatra. As crianças frequentavam terapia ocupacional e terapia da fala fora da instituição e, intervenção precoce, dentro desta existindo uma educadora especializada para este momento. As restantes crianças apresentam características muito específicas, podendo-se verificar traços de personalidade muito diversificados e individuais. A mestranda deparou-se com um grupo muito participativo, crítico e estimulado. Deste modo, a sua preparação para apresentar uma resposta propícia à ZDP das crianças, exigiu muito mais pormenor e dedicação.

No que diz respeito aos interesses do grupo estes eram muito direcionados à área da expressão plástica, dramatização e conhecimento do mundo. O PCS foi idealizado com base nos interesses e necessidades do grupo, sendo a temática do mesmo “Emocion’Arte”. Este apresentava atividades projetadas ao longo dos três períodos letivos, articulando-as com as diferentes áreas de domínio, as emoções e a arte (PCS, 2016). Deste modo, a díade, realizou atividades e um projeto respeitando os interesses e necessidades das crianças e o plano de atividades da educadora cooperante. A relação que a instituição criava com a família e a comunidade era muito visível, existindo atividades de cooperação entre os agentes enunciadas no PCS.

De um modo geral, o grupo encontrava-se familiarizado com a rotina diária e as regras da sala, mostrando autonomia na realização das tarefas pretendidas. A rotina iniciava-se às nove da manhã, realizando-se o acolhimento onde as crianças cantavam os “bons dias” e realizavam o registo no Mapa do Tempo/Mapa da Pluviosidade e o dia da semana em que se encontravam. Posteriormente, por volta das 9h30 seguia-se a atividade proposta pelo adulto, sendo realizada em grande ou pequeno grupo, paralela o momento de jogo livre. Por volta das 10h a auxiliar chamava as crianças para uma mesa para poderem lanchar, sendo rotativa a ação enquanto os restantes continuavam a realizar a atividade ou jogo livre. Por volta das 11h, as crianças

dirigiam-se ao exterior até as 11h45, quando regressavam à sala para realizar o registo das presenças e a rotina de higiene que antecedia o almoço. No período de interrupção para o almoço, algumas crianças usufruíam de atividades extra curriculares – música, dança e inglês. O período da tarde iniciava-se às 14h, onde se realizava mais uma atividade proposta pelo adulto e posteriormente jogo livre até à hora do lanche (16h). A quinta-feira era o único dia da semana em que rotina se alterava visto que ofereciam aulas de educação física e ténis (realizada fora da instituição) a todo o grupo, no período da manhã.

Era um grupo muito inclusivo e sensível às características peculiares das crianças com PEA, carinhoso e afetivo com todos os elementos. O nível de empatia que demonstram com o par era notável, excetuando os momentos em que é a criança a causadora da situação, sendo um dos problemas identificados e abordados ao longo da PES II. Quanto à inclusão de crianças provenientes de outras culturas e/ou origens diferentes – chinesa e africana – o grupo não realiza qualquer distinção para com as mesmas. No entanto, a falta de material que apoiasse essa diversidade, era um aspeto eminente, alvo de alguma reflexão e ação sobre o mesmo, explanados no capítulo seguinte.

Considerando estas situações importantes, a mestrandia na planificação e implementação das atividades, valorizou estes aspetos procurando dar resposta às necessidades assinaladas. Ao descuidar a ação neste domínio, está-se a privar a promoção das igualdades, afastando o conceito da educação, que pressupõe a mudança do mundo para melhor.

Posto isto, importa agora refletir sobre todo o processo de ação da mestrandia, sendo este explanado no capítulo seguinte, identificando os diversos momentos de formação profissional.

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

Este último capítulo visa apresentar o percurso de formação da mestranda no decorrer da PES I e II, tendo como objetivo principal refletir sobre todo o processo, verificando a sua evolução. No decorrer do mesmo estabelecem-se ligações entre a componente teórica – referida nos capítulos anteriores – e a sua mobilização na prática, articulando-os com as crenças e valores da mestranda. Esta análise procura contribuir para a promoção de uma intencionalidade educativa de qualidade. De acordo com De Miguel (2006), esta associa-se ao perfil do/a educador/a considerando a docência, como outras áreas, uma ciência e como tal aprende-se mas, ao mesmo tempo, pode ser vista como uma arte/dom, sendo necessário certo carisma para a realizar. A educação pode ser definida como um paradoxo em que exige que o/a docente seja firme e sensível; seguro/a e questionador/a; com princípios sólidos e válidos e a sua flexibilidade na ação; entre outros. Assim, esta exige esforço e dedicação para que possa mobilizar estratégias e atividades essenciais ao desenvolvimento das crianças (idem, 2006).

A Prática Educativa Supervisionada tem como finalidade “constituir uma base de aprofundamento da formação nas diferentes componentes do curso respectivo no sentido do desenvolvimento das competências necessárias ao exercício dos diferentes aspectos que integram a função docente” (Vasconcelos, 2009, p. 25). Ao longo deste processo a mestranda recorreu aos documentos legais e teóricos disponíveis para o enriquecimento da mesma – perfil geral e específico de desempenho do educador, as OCEPE e as fichas das unidades curriculares PES I e II. Dando significado a estes aspetos, a educadora estagiária apresenta o processo de ação, referindo todos os momentos que este pressupõe, algumas atividades desenvolvidas na valência de creche e pré-escolar e o projeto desenvolvido no segundo contexto.

Assim, importa reforçar os princípios e modos operatórios da metodologia de investigação-ação – referida no capítulo anterior – como contributo para a formação da mestranda. Tuckman (2012) defende que “o investigador em educação deve começar por considerar e assumir o facto de a investigação

constituir um potencial de ajuda para as pessoas melhorarem a sua vida e, por conseguinte, deve fazer parte integrante do empenhamento humano” (p. 66). A investigação-ação pressupõe um ciclo referente a diversos momentos indissociáveis – observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. A atitude reflexiva que esta metodologia prevê, esteve presente nos momentos de desenvolvimento profissional da mestranda, apresentando uma postura crítica face a diversos aspetos. Deste modo, a autora do relatório começou a estar mais atenta a aspetos que outrora negligenciaria, questionando a sua postura e o que a rodeava. Visto que “a investigação tem como referente a própria realidade” o questionamento direcionou-se a momentos vivenciados na prática, procurando estratégias que respondessem e colmatassem a situação problema identificada (Tuckman, 2012, p. 64). Consequentemente, realizaram-se algumas alterações ao nível do espaço educativo, do material, da sua planificação e ação e, bem como, da sua postura física e verbal.

Considerando o referido anteriormente, a observação é “a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada e exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). A este processo houve uma dedicação exclusiva de duas semanas – sendo o mesmo transversal a todo o estágio – em ambos os contextos, com o propósito de recolher dados, compreender as características, interesses e necessidades das crianças e grupo. A natureza de observação efetuada revela um cariz *naturalista*, uma vez que os sujeitos agiam espontaneamente nas suas rotinas, sem conhecimento da observação. Existia, igualmente, colaboração com a educadora cooperante e interação constante com as crianças, tornando a observação *participante* e *participada*. Realizava-se, ao mesmo tempo, uma observação *direta* dos comportamentos das crianças e uma apreciação global dos mesmos, traduzindo-se numa observação *molar* e *molecular*. Por último, a utilização de instrumentos não estruturados – como o diário de bordo – definem a observação como *desarmada*. Na creche, a mestranda utilizou, aparte dos instrumentos mencionados, o documento estruturado – PQA (Program Quality Assessment) – realizando-se uma observação *armada* (Estrela, 1994).

A observação é um dos aspetos mencionados nas OCEPE (2016) que contribuem para a intencionalidade educativa, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas, fundamentando a planificação e avaliação do

processo educativo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Deste modo, a mestrande e o par pedagógico, completaram a observação das crianças através do PCS e de diálogos com a educadora cooperante, com o propósito de melhorar a intencionalidade educativa. Assim, identificavam-se interesses e necessidades das crianças e do grupo, diferenciando-as de forma individual ou grupal. A observação sustentou a planificação de atividades e do projeto, englobando os interesses e necessidades do grupo, bem como, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem pretendidos. Todo este processo foi realizado de forma cíclica e conjunta com os intervenientes (idem, 2016).

Tal como mencionado anteriormente, o processo de planificação inicia-se com a observação de cada criança, procurando promover uma intervenção educativa integrada, flexível e inclusiva. O/a educador/a apresenta um papel essencial, considerando inúmeros aspetos no momento de planificação, de modo a que esta, quando posta em prática, alcance os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem propostos. Nesta perspetiva Zabalza (1998) menciona a importância de observar o contexto e as competências das crianças, de apresentar uma postura flexível e de dispor de uma grande variedade de material estimulante e diversificado. Assim, a mestrande, juntamente com o par pedagógico, teve em consideração os aspetos referidos, procurando refletir “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15). O processo de planificação foi realizado juntamente com a educadora cooperante, tendo a díade, em consideração o Projeto Curricular de ambas as Salas e a articulação com as atividades propostas pelas intervenientes. No que diz respeito à valência de creche, a díade, sentiu alguma dificuldade em implementar atividades que se relacionassem com o PCS, não se verificando no pré-escolar. Paralelamente a esta situação na valência de creche demonstrou-se, igualmente, dificuldade na continuidade das planificações ao longo das semanas. Porém, tendo sido um aspeto identificado inicialmente, a díade esforçou-se para que tal não ocorresse. Outro aspeto que causou algum desafio foi o adequar as atividades às crianças com NEE, especialmente a uma criança com PEA que se recusava a participar, casualmente, nas atividades propostas pelo adulto.

A planificação era, portanto, construída em cooperação entre os intervenientes de ação – educadora cooperante e educadoras estagiárias – e com base nas observações realizadas, procurando dar resposta aos interesses e necessidades das crianças em prol do desenvolvimento integral das mesmas. Não obstante importa referir a flexibilidade que a mestranda considerava essencial para “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15). Torna-se relevante, igualmente, mencionar os diferentes referentes teóricos e legais que fundamentaram as planificações em ambos os contextos. Assim, na valência de creche, a mestranda utilizou as experiências-chave características do modelo curricular HighScope para dar significado às observações realizadas às crianças pequenas, interpretando as ações que realizavam. Paralelamente possibilitou a avaliação individual de cada criança, identificando os aspetos alcançados e os que poderiam ser mais explorados (Post & Hohmann, 2011). Todo este processo foi novo para a educadora estagiária, exigindo mais dedicação a leituras que a levaram a compreender e realizar as associações entre a ação da criança e as experiências-chave. Contudo, após o período de adaptação estas tornaram-se essenciais para o seu processo formativo, enriquecendo a sua postura e visão de bebés e crianças pequenas. Quanto ao pré-escolar, a mestranda teve em consideração os princípios gerais explanados nas OCEPE que pressupõem à condução do processo educativo a desenvolver com as crianças, respeitando os ritmos individuais de cada uma e estabelecendo um clima de segurança e confiança (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Uma vez que a planificação prevê a ação, realizada com o propósito de desenvolver momentos de aprendizagem significativos, importa agora referir algumas das propostas pedagógicas mais marcantes ao longo da PES I e II, bem como os sentimentos iniciais respetivos às valências.

### 3.1.AÇÃO PEDAGÓGICA EM CRECHE

No primeiro momento que a mestranda se consciencializou que iria realizar a PES I na valência de creche, os sentimentos associados foram muito positivos. Uma vez que já tinha tido oportunidade de realizar voluntariado durante três anos numa creche, acompanhando o grupo desde o berçário até à entrada no pré-escolar, considerou que a experiência proveniente do mesmo fosse uma mais-valia. Paralelamente, o facto de a experiência ter sido notoriamente satisfatória e do apreço que manifesta face ao contexto, foram aspetos que motivaram a mestranda, desde o início. Contudo, a autora deste trabalho deparou-se com algum receio quanto à sua capacidade de desenvolvimento de atividades propícias à faixa etária e a sua articulação com as experiências-chave. Porém, o entusiasmo era superior aos receios, tendo iniciado o estágio confiante.

Tal como o esperado, a mestranda usufruiu da experiência adquirida no voluntariado nos momentos de interação com as crianças, cuidados e higiene e de refeição. Não obstante, sentiu alguma dificuldade, no decorrer do processo, no desenvolvimento da planificação, mais propriamente, na definição de objetivos para a mesma. Aparte disso, ao longo do percurso foi-se verificando a evolução na associação e compreensão da ação da criança relativamente às experiências-chave, identificando os interesses e necessidades das mesmas. Como tal, através da observação e da identificação dos respetivos aspetos, foram planeadas e implementadas atividades que pretendiam envolver a criança, enriquecendo a exploração sensorial, de forma holística. Considera-se essencial referir o respeito dado à pela abordagem sensoriomotora da criança compreendendo que as crianças são “aprendizes motores” (Kruse,2005 citado por Araújo, 2013, p. 38).

As atividades que a mestranda selecionou para apresentar no presente relatório foram as atividades que mais a marcaram em todo o percurso formativo no contexto de creche. A primeira atividade denominou-se como “ExplorARTE” e surgiu dos interesses de uma grande parte do grupo em explorarem a tinta quando realizavam atividades propostas pelo adulto – educadora cooperante. Estas consistiam em estampar a mão ou pé da criança, sendo a restante decoração elaborada pela educadora cooperante. Nos

momentos em que a criança tentava explorar a tinta e utilizá-la livremente na folha, era repreendida corroborando o sentido estético pretendido. Partindo desta situação a díade, idealizou uma atividade que permitisse a exploração de tinta e possibilitasse uma exploração sensorial e motora em grande grupo. Juntamente a este aspeto, em reunião com a educadora cooperante, surgiu a informação de que a mesma pretendia elaborar molduras para colocar as fotografias da família que seriam expostas na sala de atividades. Desta forma, concordou-se em realizar a supracitada atividade, utilizando o cartão explorado como suporte para as fotografias, emoldurando as mesmas.

Assim, com o propósito de realizar a atividade, respeitando as condições de segurança das crianças e o espaço de exploração das mesmas, reorganizou-se a sala de atividades de modo a ampliar o espaço central da mesma. A única área que se manteve intata foi a área onde se realizava o acolhimento e o lanche da manhã, sendo necessário realizar o mesmo antes do início da atividade, respeitando a rotina diária do grupo. O restante espaço foi, assim, coberto com sacos de plástico, evitando que o chão ficasse manchado, colocando-se o cartão em cima dos mesmos. Não obstante, à medida que as crianças iam chegando à sala de atividades, a atenção direcionava-se ao material disposto no chão, despertando curiosidade em deslocarem-se ao mesmo para explorarem (cf. Anexo E, imagem 1 e 2). Ao invés de interromper o sentido exploratório das crianças, a díade juntamente com a educadora cooperante, organizou o grupo no local onde se realizaria a atividade e deu início ao acolhimento (cf. Anexo E, imagem 3). A atividade procurava permitir uma exploração sensoriomotora que apelasse aos sentidos das crianças, proporcionando “espaços e materiais que favorecessem os seus movimentos” (Araújo, 2013, p.38). Deste modo, as crianças foram despidas, à medida que terminavam o lanche, ficando apenas de body, evitando a limitação da atividade face a circunstâncias relacionadas com a indumentária. Importa referir que a temperatura da sala foi ajustada de modo a que as crianças não fossem prejudicadas, ao nível da saúde, por causa das condições da atividade. Paralelamente, é relevante mencionar que os familiares foram informados da situação, concordando e disponibilizando uma troca de roupa. Houve inclusive, um pai que forneceu tocas de cabelo descartáveis, para evitar que tinta secasse no cabelo tornando-se mais difícil a remoção da mesma. Com a roupa retirada, a exploração do cartão e sacos de plásticos com os pés foi automática, verificando-se entusiasmo no grupo.

Finalizada a rotina e já com o grupo pronto, deu-se início à atividade proposta pela díade. Esta iniciou-se com uma pequena dramatização, onde a mestranda “tropeçou” deixando a tinta cair no cartão. A maioria do grupo animou-se, aproximando-se da tinta. De modo a evitar que surgissem conflitos relativos ao espaço limitado onde estava a tinta, a díade colocou o resto da tinta em diferentes pontos do cartão (cf. Anexo E, imagem 4). Em alguns momentos, a tinta foi colocada muito próxima das crianças com o propósito de as salpicar. Uma das crianças demonstrou tanta animação que a mestranda juntou-se a ela, pintando o cartão. Repentinamente, todas as crianças começaram a explorar a tinta, aproximando-se com entusiasmo. O grupo, na grande maioria, utilizou as mãos e os pés para explorarem a tinta, espalhando-a pelo cartão (cf. Anexo E, imagens 5, 6, 7, 8 e 9). Posteriormente, após uma criança ter começado a pintar as pernas, verificou-se a excitação dos restantes em pintarem o próprio corpo e, ocasionalmente, o do colega. No momento em que a tinta começava a secar, algumas crianças pediam mais ou dirigiam-se a outra zona do cartão ou à díade para fazer o pedido. Uma vez que o piso estava escorregadio, ao iniciarem a marcha escorregavam e caíam, sentindo dificuldade em manterem-se de pé. Esta situação foi alarmante, no entanto, as gargalhadas que surgiram das crianças nesse processo acalmaram os receios.

Tal como foi referido, a maioria do grupo, aderiu à atividade com entusiasmo, enveredando numa exploração intensa. Não obstante, para algumas crianças a atividade não foi tão prazerosa. No momento em que o grupo se entusiasmou e dirigiu aos locais onde estava disposta a tinta, gerou-se alguma confusão. Esta situação tornou-se receosa para algumas crianças, chorando como resposta. A mestranda dirigiu-se à criança, afastou-a do cenário e tranquilizou-a. No processo, adotou uma postura afável e carinhosa, identificando os sentimentos da criança e algumas soluções para se tranquilizar (Post & Hohmann, 2011). Momentos depois, quando a criança estava mais calma e disposta a juntar-se ao grupo, a educadora estagiária pintou o cartão juntamente com a mesma. Quando reparou que a situação estava resolvida, deixou-a a explorar livremente com os colegas mais próximos. Paralelamente a esta situação, mais duas crianças ficaram incomodadas, encontrando-se a chorar no mesmo momento. A educadora cooperante e o par pedagógico da mestranda tentaram tranquilizar as crianças. No entanto, a atitude da auxiliar demonstrou insensibilidade relativamente à

situação, considerando que colocar mais tinta sobre as crianças resolveria o assunto. Todo o esforço para acalmar as crianças foi em vão, tendo a díade considerado melhor, afasta-las da atividade e iniciar a rotina de cuidados e higiene corporais. Porém, este momento apenas se realizou quase no fim da atividade, devido às circunstâncias da sala e instituição. Outra situação que a mestranda considera importante referir diz respeito ao momento final, onde as crianças ao tentarem deslocar-se a outros sítios, caíam. O facto do piso se encontrar escorregadio e não estar protegido pôs em causa a segurança das crianças, podendo ter originado quedas mais graves. Por último, na conclusão da atividade, a gestão do número de adultos responsáveis pelo número de crianças que necessitavam cuidados e higiene corporais, foi complicada. Primeiramente, a díade tinha programado a ida de dois pequenos grupos para a casa de banho, lavando os membros superiores e inferiores das crianças. A hipótese de ser necessário dar banho a todas as crianças foi impensável e, assim, foi essencial encontrar uma estratégia que possibilitasse a ação. Esta surgiu em unanimidade, sendo que a auxiliar se encarregou de dar banhos, o par pedagógico da mestranda ficou encarregue de transportar as crianças da sala à casa de banho, a educadora cooperante de vestir as crianças e a mestranda de dinamizar atividades para o grupo, lendo histórias e cantando. No dia seguinte à realização da atividade, as educadoras estagiárias reuniram as crianças em pequeno grupo, colocando a fotografia das famílias no cartão e realizando o emolduramento das mesmas com o seu apoio (cf. Anexo E, imagens 10, 11 e 12). Posteriormente foram colocadas na sala de atividades, na parede junto à zona de acolhimento, de forma acessível às crianças permitindo a interação das crianças com as mesmas. Este momento, permite que as crianças pequenas se sintam confortáveis e num ambiente mais familiar, tornando a sala mais acolhedora para as mesmas (Post & Hohmann, 2011).

Ao refletir sobre a atividade na sua globalidade, a mestranda considera essencial incidir sobre os aspetos menos positivos, promovendo o seu desenvolvimento e resposta como futura profissional. Tal como referido, houve aspetos que comprometeram a atividade e perturbaram o bem-estar e envolvimento de algumas crianças. Deste modo, considera-se que o erro principal da atividade se relacionou com a organização do grupo. Esta deveria ter sido planeada em pequeno grupo, na sala polivalente da instituição, possibilitando a sua gestão ao longo da atividade e prevenindo situações de

*stress* e mau estar para algumas crianças. A divisão referida possibilitaria, também, uma interação mais dedicada a cada criança proporcionando a possibilidade de explorar o material de forma gradual ao invés de ser um contacto abrupto. Ao mesmo tempo, a mestranda sente que não privilegiou a diferenciação pedagógica, uma vez que proporcionou o mesmo material para todo o grupo, crente de que seria do agrado de todos. Esta situação demonstra a importância de identificar os interesses e necessidades de cada criança, apresentando propostas que os considerem mobilizando “estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, numa visão inclusiva da ação pedagógica” (FUC, 2015). Posto isto evidencia-se, portanto, a falta de estratégias e cenários possíveis na implementação da atividade planejada, tendo sido uma mais-valia nas planificações seguintes da mestranda. Deste modo, foi possível a compreensão quanto à importância da flexibilidade da planificação, procurando diversas estratégias adequadas ao grupo e a cada criança como ser individual. Tal como refere o decreto-lei 241/11 de 30 de agosto, o/a educador/a “planifica a intervenção educativa de integrada e flexível (...) [considerando] as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Anexo nº1, artigo 2). Por último, a situação final de organização das crianças e do espaço, considerando que as primeiras necessitaram de uma rotina de cuidados e higiene mais complexa, consciencializou a mestranda da importância de planificar, pormenorizadamente, todos os momentos de ação.

A segunda atividade, implementada na penúltima semana de estágio, diz respeito à proposta pedagógica de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, explanada no capítulo anterior. Esta atividade surgiu como sugestão da supervisora institucional juntamente com as necessidades e interesses do grupo relativamente a material que possibilitasse uma exploração mais complexa e tranquila. Deste modo a díade realizou a presente atividade, associando-a à temática “debaixo do mar” uma vez que a educadora cooperante se encontrava a explorar os animais aquáticos – surgindo do interesse de duas crianças do grupo. Para realizar a atividade respeitando as condições referidas pelas autoras, a díade dividiu o grupo em dois pequenos grupos (7 crianças). Esta divisão possibilita a uma exploração mais complexa e enriquecedora visto que dispõe de mais material e espaço para realizarem o processo exploratório (Goldschmied & Jackson, 2007). Assim, cada educadora

estagiária ficou responsável por um grupo acompanhando-o na realização do jogo heurístico e dinamizando outra atividade na sala. De forma a respeitar todos os requisitos que as autoras delinearam para atividade, fruto de anos de investigação, a díade respeitou a duração da atividade, a diversidade do material, bem como o local onde se realizou a mesma. A sala de atividades apresentava inúmeros objetos que poderiam influenciar a ação da criança, distraíndo-a. Deste modo, a atividade foi implementada na sala polivalente da instituição, sendo previamente decorada pela díade com um ambiente subaquático (cf. Anexo E, imagem 13). No que diz respeito aos materiais, estes encontravam-se em quatro caixas, diferenciados segundo as características. Uma das caixas continha garrafas sensoriais alusivas à temática, outra possuía objetos mais pequenos (alguns alusivos à temática) passíveis de serem colocados dentro de recipientes. A terceira caixa continha alguns objetos que possibilitavam a função de abrir e fechar. Por último, existia uma caixa que apresentava objetos de grandes dimensões e encaixe. Apesar de existirem materiais desassociados da temática, estes permitiram a manipulação mais pormenorizada dos elementos. Considerando as dimensões de algum material disposto nas caixas, as educadoras estagiárias e cooperante dedicaram especial atenção à manipulação dos mesmos, promovendo a segurança das crianças.

No momento em que o primeiro grupo terminou o jogo heurístico e regressou à sala de atividades, a mestrandia dirigiu-se à sala polivalente com o segundo grupo e a educadora cooperante (que participou nos dois momentos). Uma das crianças do primeiro grupo era mais reservada, principalmente, em contextos não familiares. Deste modo, acabou por se colocar à margem do cerne da atividade, observando os colegas sem participar. Considerando este aspeto, a díade em concordância com a educadora cooperante, julgou importante possibilitar uma vez mais a participação da atividade (visto que o número de crianças não excedia o limite estipulado pela autora).

Uma vez na sala destinada à realização da atividade e dispondo o material, a educadora estagiária observou as expressões das crianças na presença de um local novo e com objetos diferentes colocados sobre o chão. Inicialmente, o grupo ficou reticente em participar, esperando indicações, explorando o espaço cautelosamente (cf. Anexo E, imagem 14). Iniciada a exploração, o grupo focou-se na caixa que continha garrafas sensoriais menosprezando as restantes (cf. Anexo E, imagens 15 e 16). Neste momento, havia duas crianças

em processo de observação sendo uma delas a do primeiro grupo (cf. Anexo E, imagem 17). Considerando o foco do grupo na caixa referida, a mestranda como mediadora da atividade, sentiu a necessidade de reorganizar o restante material sem interferir na ação do grupo, sendo esse um dos papéis do educador referência na atividade (Goldschmied & Jackson, 2007). Deste modo, as crianças estenderam a exploração ao restante material e espaço, envolvendo-se em diversos processos associados a experiências-chave e conexões matemáticas de organização e formação de conjuntos.

Ao longo do processo pude observar o envolvimento do grupo e realizar associações às competências referidas por Goldschmied e Jackson (2007). A capacidade de concentração do grupo, a ausência de conflitos, as conexões e associações que as crianças realizavam, fascinaram a mestranda. Uma das crianças iniciou o processo exploratório, afastando-se do grupo após selecionar uma garrafa sensorial da caixa. Num momento inicial, agitou a garrafa observando o movimento do material inserido na mesma, repetindo a ação inúmeras vezes (cf. Anexo E, imagem 18). Seguidamente, acocora-se para tentar abri-la, fazendo várias tentativas que envolveram a coordenação olho-manual da criança e a sua destreza. As tentativas envolveram o manuseamento da garrafa e a utilização dos dedos para girar a tampa (cf. Anexo E, imagem 19). Uma vez que esta estava isolada com fita-cola, não foi possível abri-la, voltando à primeira exploração. A mesma criança, momentos depois direcionou a exploração para outra caixa onde selecionou e transportou diversos objetos para o parapeito da janela onde se encontrava um copo. Analisou-os minuciosamente, simulando que bebia da tampa da garrafa, colocando os restantes, um de cada vez, no copo ali presente (cf. Anexo E, imagem 20). Neste momento, aproximou-se outra criança observando o que a colega fazia, juntando-se a ela instantes mais tarde. A cumplicidade que existia entre os dois era evidente, trocando gargalhadas enquanto se colocava um objeto dentro do copo (cf. Anexo E, imagem 21). Uma outra criança, na exploração dos objetos, dedicou a atenção à caixa que continha objetos de pequenas dimensões. Analisou-os e fez uma seriação dos objetos que queria agrupar, selecionando as tampas das garrafas. Assim, retirou uma por uma da mistura de objetos existentes e colocou-os à sua frente, voltados para cima (cf. Anexo E, imagem 22). Após esta seriação, aproveitou um pedaço de esponja que existia na mesma caixa e iniciou uma limpeza em todas as tampas (cf.

Anexo E, imagens 23 e 24). Considerando todas as possibilidades que a atividade pode proporcionar, reforça-se a ideia de promover, também, o jogo simbólico. Uma das crianças fez a associação ao ambiente subaquático e, deste modo, realizou uma representação criativa de um peixe a nadar (cf. Anexo E, imagens 25 e 26). Ao realizar o movimento, comentava com os colegas e a educadora cooperante e estagiária “a (Cl.) é um peixe e está a nadar”. Outra criança, preocupada por ver o colega afastado do grupo e dos objetos dispostos, aproximou-se do mesmo incentivando-o a brincar. Visto que a criança não se deslocava, o colega aproximou-se, uma vez mais, com alguns objetos proporcionando-lhe oportunidade para explorar. Neste momento, a criança dirige-se à mestranda e diz "O (T.) está a brincar Taína" demonstrando um enorme entusiasmo com a situação (cf. Anexo E, imagens 27, 28 e 29). Após este momento a criança explorou o material e interagiu com o colega, observando e retirando informação dos objetos (cf. Anexo E, imagem 30).

No momento em que a mestranda analisou o referente teórico de Goldschmied e Jackson (2007) – que afirmava que as crianças se embrenhavam em experiências de comparação, ordenação e seriação, possibilitando a crescente capacidade de concentração e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo – deparou-se com uma atitude um pouco cética. Alguns dos conceitos que autora referia pareciam, na visão da educadora estagiária, demasiado abstratos para crianças tão pequenas. Este ceticismo surgiu da falta de experiência e conhecimento das competências das crianças nesta faixa etária. Porém, ao implementar a atividade e observar as ações das crianças foi visível a descrição explanada na literatura referida. Outro aspeto que, inicialmente, se tornou questionável dizia respeito à postura do educador de referência. Esta consiste em adotar uma atitude de observador/a e organizador/a da atividade, direcionando a atenção e registando a ação de uma em particular, ou de diversas crianças do grupo (Goldschmied & Jackson, 2007). Uma vez que a educadora estagiária estava habituada a dinamizar e participar nas atividades propostas pela mesma, este conceito tornou-se desafiador. Não obstante, o compromisso que as crianças dedicaram à atividade e a panóplia de explorações que surgiram da mesma, proporcionaram a resposta pretendida. Esta, ao mesmo tempo, possibilitou uma observação pormenorizada de todas as crianças no geral e em particular. A mestranda assumiu assim, o seu papel de organizadora e observadora atenta

à exploração do grupo. Este facto permitiu uma exploração dos materiais de forma genuína e autêntica, verificando pormenorizadamente as competências referidas pelas autoras e a capacidade de concentração do grupo. Todo o tempo destinado à atividade foi deveras enriquecedor para a mesma como profissional e para o grupo, não se verificando conflitos em nenhum momento.

Verificaram-se, porém, dois aspetos negativos no decorrer da atividade e que prejudicaram a mesma. O primeiro diz respeito a uma interrupção momentânea que ocorreu a meio da exploração. Porém, apenas duas crianças se viraram para a pessoa em questão, tendo as restantes continuado com a exploração. Não obstante as crianças que se aperceberam da presença de outro adulto ficaram alteradas, tendo dificuldade em retomar à exploração que realizavam, iniciando outro processo. O segundo aspeto refere-se ao final da atividade. Uma vez que o segundo grupo realizou a atividade na segunda parte da manhã e ao estarem a realizar o desfralde houve alguns atrasos na rotina diária. Assim, o momento de arrumação da atividade foi interrompido pela auxiliar que chamou as crianças e a educadora cooperante para se dirigirem ao refeitório, reforçando a hora. Esta situação retirou um momento importante do jogo e interrompeu a atividade de forma abrupta, não sendo ideal para as crianças. Quanto a este aspeto, considera-se que deveria ter conversado com a educadora cooperante, demonstrando a importância do momento final do jogo. Talvez, assim, tivessem encontrado uma solução para a realização da arrumação do material, respeitando a rotina do grupo.

Em suma, a presente atividade para além de ter um caráter lúdico e enriquecedor para o desenvolvimento das crianças, apresentou alterações na atitude da mestrandia como futura educadora. A atenção específica das crianças aquando da realização das atividades e, acima de tudo, a inibição de intervir espontaneamente na exploração que as crianças realizam tornou-se uma realidade para a mesma. A postura cética que possuía inicialmente, tornou-se uma crença, adaptando a atitude em diversas atividades. O olhar atento e aberto à exploração das crianças, são fatores essenciais para o desenvolvimento de ambas. Por outro lado, a diversidade de material possibilitou a diferenciação pedagógica proporcionando uma variedade de conjugações em que cada criança explora como pretende.

Uma das necessidades identificadas pela díade diz respeito aos momentos de transição. Tal como mencionado anteriormente, estes consistiam em

colocar as crianças alinhadas, esperando a sua vez para realizarem a rotina de cuidados e higiene. Considerado este aspeto, o número de conflitos aumentava significativamente neste momento. Identificando esta necessidade, a diáde planificou e construiu uma parede sensorial (cf. Anexo E, imagem 31) com o propósito de colmatar esta situação. Porém, ao restringir a parede à área disponibilizada pela educadora, a sua exploração restringia-se a duas ou três crianças, gerando alguns conflitos. Deste modo, foi elaborado um Baú (cf. Anexo E, imagem 32) onde foram colocados diversos materiais provenientes de atividades realizadas anteriormente. Neste podíamos encontrar garrafas para realizar um jogo de *bowling*, maracas – que conduziam à exploração de instrumentos – um cd – com músicas que incluíam coreografia – e a imagem de um cubo que promovia a representação criativa de animais – e garrafas sensoriais (cf. Anexo E, imagens 33, 34, 35, 36, 37, 38 e 39). Ao mesmo tempo, existiam diversos contos – incluindo um confeccionado pela mestranda relacionado com a família que possibilitava a projeção do mesmo (cf. Anexo E, imagens 40 e 41). O material que se encontrava dentro do baú era selecionado aleatoriamente em cada momento de transição, iniciando a realização da atividade que surgia no dia. Inicialmente, houve dificuldade em gerir o momento pois as crianças recusavam-se a parar a atividade para realizarem o momento de rotina identificado. Contudo, os diálogos e continuidade dada a atividade, possibilitou que participassem nas atividades sem conflitos.

Finalizando a análise e reflexão das atividades referidas, importa agora refletir sobre todo o processo formativo da mestranda na valência de creche. Torna-se essencial mencionar a evolução da educadora estagiária face a todo o processo formativo. Assim, relativamente à observação considera-se que existia uma dificuldade inicial em identificar interesses e necessidades das crianças, recorrendo ao apoio da educadora cooperante para colmatar este aspeto. Deste modo, ao longo do processo, a identificação dos aspetos referenciados foi mais evidenciada, verificando-se no processo de planificação e ação. Paralelamente a esta dificuldade surgiu o desafio de identificar as aprendizagens evidenciadas, especialmente em particularizá-las. Este surge da falta de experiência em contexto de creche e na associação das ações das crianças face às experiências-chave, sendo essenciais para promover a compreensão e identificação das suas necessidades e interesses. Assim, verificou-se outra dificuldade sentida, mas que foi evoluindo com a realização

de planificações semanais e apoio da supervisora institucional. Esta diz respeito à enumeração de objetivos e a sua articulação com os interesses e necessidades das crianças e do grupo. Ao mesmo tempo, evidenciou-se o direcionamento a uma área específica, negligenciando as restantes, ainda que presentes nas atividades. Posto isto, a estagiária, considera que apesar da sua evolução, este parâmetro foi o que mais dificuldade gerou ao longo do estágio.

No que diz respeito à ação, torna-se relevante evidenciar a evolução da mestranda no decorrer do estágio, mobilizando estratégias relativamente a diferentes momentos da rotina, incluindo as atividades propostas. Estas surgiram da reflexão que a mesma realizou, constantemente, com a educadora cooperante e par pedagógico. Neste aspeto, é relevante mencionar o apoio da educadora cooperante em analisar, refletir e apoiar a formação da educadora estagiária. A postura aberta e cooperativa que esta apresentava, possibilitaram à autora do relatório, questionar, adotar uma postura crítica face ao seu trabalho e partilhar informação recolhida relacionada com alguma temática considerada pertinente. Assim, estabeleceu-se uma relação de apoio, permitindo a partilha e reflexão conjunta sem recear julgamento por parte da educadora cooperante. Esta facilidade permitiu uma comunicação aberta onde as entidades responsáveis “partilham os seus pensamentos e sentimentos genuínos, esperam a sua vez para falarem e escutarem e respeitosamente dão toda a sua atenção ao outro” (Post & Hohmann, 2011, p. 311).

Relativamente à avaliação na valência de creche, torna-se pertinente referir todo o processo de observação e os registos fotográficos que a mestranda realizou ao longo do estágio. Estes registos permitiram realizar a documentação pedagógica que para além de enriquecer a planificação do/a educador/a possibilita a avaliação da criança. Deste modo analisa-se, atentamente o envolvimento da criança em diversas experiências-chave “através de trocas verbais, mímica, olhares, expressões, gestos ou ações” (Giudici et al., 2001 citado por Araújo, 2013, p. 65).

De um modo geral, a experiência na valência de creche foi essencial e, acima de tudo, enriquecedora para o desenvolvimento profissional da mestranda. Todo o processo formativo desde a componente teórica à prática e a sua relação comprovaram a importância de articular os dois elementos de modo a proporcionar uma qualidade educativa elevada ao grupo. Posto isto, a considera-se que o início da experiência em creche como educadora, se iniciou

ao longo da prática, no entanto, torna-se pertinente referir a componente reflexiva que a acompanhou em todo o processo. Esta possibilitou a sua evolução em diversos domínios, consciencializando-a da importância de adotar uma postura crítica e reflexiva nos contextos como futura educadora.

### 3.2. AÇÃO PEDAGÓGICA NO PRÉ-ESCOLAR

No momento em que a mestranda soube que ia iniciar a PES II, numa sala de cinco anos, os sentimentos geriram-se em torno do receio e, ao mesmo tempo, alguma ansiedade. Estes surgiam com a hipótese de a mestranda poder fracassar no desenvolvimento de atividades adequadas ao grupo, respeitando a ZDP e todo o processo de interação, uma vez que vinha de um grupo de crianças mais pequenas (1 ano). Apesar de a mestranda gostar de dizer que os receios não passaram de um nervosismo inicial comum à novidade, essa situação não se verificou. Houve, realmente, algumas situações que dificultaram a sua ação, explanadas em seguida.

Inicialmente, a educadora estagiária, sentiu alguma dificuldade em diversos aspetos, sendo que o primeiro se direcionava à promoção da autonomia das crianças. Este aspeto surgiu, na opinião da mesma, face ao facto de vir de um grupo de crianças pequenas que, inevitavelmente, necessitavam mais apoio em diversos momentos da rotina diária. Contudo, do mesmo modo que esta problemática foi identificada inicialmente, a readaptação da postura relativamente a esse patamar foi alterado, rapidamente. Outra dificuldade assinalada relacionava-se com a gestão e dinamização do grande grupo, sendo necessário procurar estratégias, em parceria com a educadora cooperante, que combatessem esta situação.

Uma vez que a identificação de interesses e necessidades foram reconhecidos com maior facilidade do que na valência anterior, a sua representação nas planificações foi notória. No entanto, a delimitação de objetivos tornou-se mais complexa. Esta situação surgiu da familiarização da díade face às experiências-chave e a alteração para as OCEPE, tornando-se mais complexa a identificação das áreas, domínios e subdomínios presentes

nas mesmas. Ao mesmo tempo, a mestranda e o par pedagógico sentiram dificuldade, tal como no semestre anterior, em articular os objetivos com as necessidades e interesses identificados e, posteriormente, em consolidar os objetivos das atividades propostas na semana em questão. Esta situação surgiu da problemática anterior em abranger diferentes áreas nos objetivos estipulados, assim com receio de realizar o mesmo erro, gerou-se a situação contrária. Não obstante, o apoio da educadora cooperante e da supervisora institucional foram essenciais para combater as dificuldades assinaladas e promover uma evolução a este nível.

No que diz respeito à ação, tal como foi mencionado, a mestranda evidenciou algumas dificuldades. Estas dificuldades projetaram-se, também, na implementação de algumas atividades, especialmente nas que promoviam o desenvolvimento motor. Assim, será explanada de forma sucinta – devido à falta de registos fotográficos de qualidade que ilustre a mesma – a atividade que, do ponto de vista da mestranda, não foi tão bem sucedida. Posteriormente, apresentar-se-á o desenvolvimento do trabalho de projeto implementado na sala de atividades relativamente ao Teatro.

A primeira atividade que a mestranda gostaria de abordar diz respeito a uma das primeiras atividades que implementou. Esta surgiu da identificação dos interesses das crianças pelo sistema solar e a conceção errónea de que Júpiter se encontrava primeiro do que Marte, considerando o Sol como referente. Posta esta necessidade, a mestranda planificou uma atividade denominada como conto motor. Esta proposta é considerada um recurso ou ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem e expressão corporal da criança, aproveitando o movimento, representação e envolvimento da mesma para construir aprendizagens que contribuam para o seu desenvolvimento integral e ao conhecimento do mundo que as rodeia (Conde Caveda, 1995; Ruiz Omeñaca, 2011). Assim, a educadora estagiária criou um conto em rimas (cf. Anexo F - I) que reforçasse a consciência fonológica, criando uma sonoridade constante que envolvesse o grupo. O conto foi planeado com o propósito de envolver as crianças numa viagem ao sistema solar, identificando algumas características de cada planeta. De modo a respeitar os momentos e características de uma atividade motora, referidos pelos autores mencionados, iniciou-se o conto com um aquecimento corporal. Paralelamente, referiu-se algumas normas que necessitavam ser cumpridas ao

longo da atividade. Após o mesmo, a leitura conduziu-os ao momento central da atividade que consistia em diversos desafios motores, associados às características dos planetas. A atividade terminou no local inicial, onde se realiza o acolhimento, executando-se o relaxamento final.

Considerando as etapas referidas, importa agora explicar como decorreu a atividade e refletir sobre todo o processo. A mestranda apresentou a atividade com a denominação de algumas regras que necessitavam ser respeitadas ao longo da mesma. Posteriormente iniciou a leitura do conto realizando o aquecimento. Com o propósito de motivar e envolver uma das crianças com PEA, a mestranda, considerou importante selecionar o *Sonic* como protagonista do conto. A criança em questão recusava-se a participar em quase todas as atividades propostas. Assim, de modo a criar “estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, numa visão inclusiva da ação pedagógica” (FUC, 2016) a mestranda incorporou a personagem preferida da criança na atividade. Considerando este aspeto, importa referir que a criança acabou por se envolver em toda a atividade, receando apenas alguns desafios motores com que se deparava. Não obstante o envolvimento verificou-se no final da atividade, quando em jogo livre, utilizando os planetas construídos pela mestranda, recriou a viagem realizada no conto motor.

Após o aquecimento, dando continuidade ao conto, iniciou-se o percurso motor, como pode ser analisado no anexo mencionado anteriormente. Este consistia em realizarem pequenos desafios motores e representações de modo a passarem de um planeta ao seguinte. Porém, no momento em que se pretendia dirigirem-se ao primeiro planeta, as crianças tiveram alguma dificuldade em identificá-lo, devido à sua dimensão. Posta esta situação, a mestranda, começou a sentir dificuldade em organizar o grupo em cada estafeta, dar continuidade ao conto e seguir – conforme o desafio – para o próximo. As crianças começaram a dispersar verificando que em outros pontos da sala existiam mais planetas, sentindo curiosidade em dirigirem-se para os mesmos (cf. Anexo E, imagens 42, 43, 44 e 45). A educadora estagiária, ao verificar este aspeto não foi capaz de encontrar qualquer estratégia para conduzir a atividade ao fim pretendido. Esta situação demonstra a falta de idealização de estratégias para culminar “situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto, Anexo nº1, artigo 2). No momento final, quando se realizou o relaxamento e terminava a

viagem, a mestranda comprovou que apenas uma pequena parte do grupo esteve envolvida na atividade, uma vez que apenas uma criança fez o comentário esperado: “Oh, estava a sonhar!”. Terminada a atividade, as crianças foram convidadas a realizar o registo da mesma, identificando os aspetos que tinha gostado mais. Nos registos fizeram referência aos planetas do sistema solar, identificando alguns aspetos presentes no conto (cf. Anexo E, imagens 46 e 47), como o azul de Úrano e Saturno, fazendo a associação à distância do Sol. Muitas crianças registaram os planetas pela ordem correta e um astronauta. No entanto, consideraram que elas foram as protagonistas do conto. No final, na reunião de grande grupo, uma criança sugeriu que todas, alternadamente, levassem os planetas para casa, para poderem recriar o conto. A sugestão foi aceite, tendo passado por todo o grupo.

Com base na relevância dada à atividade, mostrando interesse em partilhá-la com a família e, nos registos se identificar características dos planetas retirados do conto, verifica-se que a atividade foi delineada respeitando os interesses, ZDP e necessidades do grupo. Não obstante, houve aspetos que não permitiram atingir os objetivos propostos e envolver as crianças, mediando o processo, de forma positiva. Posto isto, a mestranda identificou algumas barreiras que contribuíram para estas dificuldades, tendo refletido sobre o mesmo. A primeira diz respeito, tal como referido anteriormente, à planificação da intervenção educativa sem considerar a flexibilidade e as situações imprevistas que pudessem surgir. Deste modo, verificou-se a falta de estratégias e resposta adequada nos momentos em que grupo dispersava. Neste sentido, a mestranda considera que teria sido apropriado, em cada estafeta, reorganizar o grupo criando algum suspense que captasse a atenção à leitura do conto que sucedia. Outro aspeto, diz respeito à dramatização realizada pela educadora estagiária que, avaliando a situação em que decorreu, foi suprimida pelos nervos. Assim, tornou-se mais difícil envolver o grupo e cativar a atenção do mesmo ao longo da leitura do conto. A dinamização da atividade, considerando a dramatização da mesma um ponto central, fracassou devido a esse fator. Por último, a organização do espaço e material e a utilização do espaço interior e exterior da sala de atividades, contribuiu para o entusiasmo do grupo em dispersar no exterior. A organização do espaço e dos materiais dispostos para a atividade contribuem “para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas

integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, Anexo 1, artigo I). Posto isto, é relevante mencionar a proximidade que existia entre um referente e o seguinte, contribuindo para diminuta realização da atividade motora e a dispersão do grupo ao deparar-se com os restantes materiais. Assim, é oportuno considerar que num espaço mais amplo, com os materiais (planetas) mais apelativos e de dimensões maiores, talvez tapados para proporcionar mais suspense e o distanciamento entre uma estafeta e a seguinte, a atividade poderia ter produzido um momento de aprendizagem mais enriquecedor.

Ainda que a atividade tenha decorrido de forma menos desejada, a mestranda enfrentou todas as dificuldades apresentadas como uma oportunidade de aprendizagem. Todo o processo de planificação é um processo circular e integrado que “não tem a ver só com a execução, tem a ver com a conceção, pôr em prática, reconceptualizar e voltar a pôr em prática” (Roldão, 2000, p. 20) refletindo sobre os mecanismos utilizados.

Tal como foi referido, no momento em que a díade iniciou PES II, o grupo já se encontrava envolvido num projeto relacionado com o Sistema Solar. Deste modo, a díade desenvolveu atividades que proporcionassem o enriquecimento do projeto vivenciado e estabelecia diálogos com o grupo, procurando algum interesse associado que se pudesse ramificar ao projeto existente. A procura de interesses que se relacionasse com a astronomia e a temática vivenciada na sala relativa à formação do Planeta Terra e o Sistema Solar era o foco da díade. Não obstante, uma vez concluída a construção do foguetão, a mestranda e o par pedagógico repararam, uma vez mais, o interesse do grupo face ao teatro. Aparte de ser uma das áreas preferidas no momento de jogo livre, uma criança sugeriu na reunião de grande grupo a realização de um teatro sobre os planetas do Sistema Solar e as Fases da Lua. As crianças concordaram com o colega, iniciando-se uma manifestação de comentários e sugestões quanto à peça. Assim, as educadoras estagiárias compreenderam que este interesse era comum a todo o grupo e que já existiam algumas conceções realizadas quanto à temática. Deste modo considerou que estes fatores poderiam despoletar a ramificação do projeto vivenciado, direcionando às artes articulando, assim, ao PCS – EmocionArte.

Posto este momento, a díade conversou com a educadora cooperante e apresentou a sugestão de iniciar um projeto relativo ao teatro. Esta concordou e apoiou a ideia, referindo o facto de algumas crianças do grupo já terem

realizado uma peça no ano anterior e que no presente ano gostaria que fosse mais complexa. Considerando este aspeto, a mestranda e o par pedagógico compreenderam que seria importante “estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, (possibilitando) as escolhas, opiniões e perspectivas de cada criança” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9) ao longo do processo. Assim, deu-se início ao projeto que foi realizado até ao final do estágio, estando em constante evolução e reconstrução devido ao interesse que as crianças demonstravam pelo mesmo. As planificações foram realizadas de acordo com o interesse e envolvimento do grupo no projeto, evoluindo até ao momento final onde se registaram as informações apreendidas (cf. Anexo E, imagem 48). Pontualmente foi necessário realizar interrupção nas atividades desenvolvidas para o projeto, de modo a respeitar a rotina das crianças e as aulas de educação física que usufruíam. Paralelamente, a participação dos pais ou convidados externos que desenvolviam atividades fornecidas pela junta de freguesia em questão.

Ao longo de todo o processo as educadoras estagiárias foram “ouvintes atentas [da voz das crianças tendo] em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 19). Recorrendo a esta informação, a díade na reunião do grande grupo da tarde, questionou as crianças relativamente ao Teatro anotando as conceções que possuíam sobre o mesmo. Foi notório o interesse do grupo face a esta vertente artística uma vez que possuíam alguma informação complexa sobre o tema (cf. Anexo F - II). Após o momento de discussão e apresentação das ideias que apresentavam sobre a temática e reforçando a ideia de quererem realizar uma peça de teatro, uma criança coloca a questão “Será que existem fantoches de planetas e de cartão?”. A díade considerou, então oportuno aproveitar a situação, justificando que não possuíam a resposta para a questão, direcionando a uma pesquisa para obter o resultado. Neste seguimento, a díade perguntou ao restante grupo se havia mais alguma informação relacionada com o tema que gostariam de saber. As crianças começaram a colocar questões, sendo algumas delas muito específicas (cf. Anexo F - III). Uma vez que, organizadas as informações que gostariam de obter, a díade questionou onde poderiam realizar a pesquisa. Visto que já se encontravam envolvidos num projeto, houve inúmeras sugestões por parte das crianças (cf. Anexo F - IV), sendo uma delas perguntarem aos familiares.

Considerando esta informação e com o propósito de envolver a família foi realizado um guião para cada criança. Com isto foi possível apresentar o projeto vivenciado na sala permitindo “encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/familiares (...) participarem no processo educativo do jardim-de-infância” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 19). Este apresentava uma breve nota explicativa quanto ao projeto iniciado, as conceções das crianças e as questões que tinham surgido. Paralelamente, incentivava os familiares a participarem, conforme as possibilidades, no projeto, partilhando as informações recolhidas. É relevante mencionar que a díade apresentou flexibilidade quanto ao horário, caso os pais/familiares pretendessem participar. Porém, no que diz respeito à pesquisa apenas duas crianças a realizaram com os familiares, apresentando-a aos colegas. Houve também algumas crianças que trouxeram contos que abordavam o tema, no entanto a leitura foi realizada, conforme a disponibilidade, pela educadora cooperante ou educadoras estagiárias. Não obstante, a receptividade de material para a elaboração de atividades ao longo do projeto, bem como, a curiosidade do material realizada ao longo do mesmo motivava-os a entrar na sala de atividades e conhecerem um pouco melhor o projeto.

A proposta inicial da díade consistia em que cada criança realizasse um registo livre do que para elas era o teatro, porém, uma criança aquando da mesma disse que preferia registar o que as educadoras estagiárias tinham escrito no bloco de notas. Posta esta situação, desenvolveu-se um diálogo relativamente ao que as crianças consideravam que tinha sido registado. Após as suposições, a mestrande leu a informação recolhida e considerou que, realmente era importante realizar o registo das mesmas. Todo este processo potencializa o conhecimento das funções e das finalidades do código escrito e, paralelamente, promove a relação entre a linguagem oral e a escrita. Estas situações tornam-se, então, momentos facilitadores da emergência de comportamentos pré-literários (Viana & Ribeiro, 2014). Deste modo, todos os elementos do grupo – excetuando as crianças com PEA e outra criança – se motivaram para realizarem o mesmo. Visto que existia muita informação para se registar, a díade organizou o grupo em pequenos grupos, tendo a atividade sido prolongada por mais dois dias (cf. Anexo E, imagens 49, 50, 51 e 52). Uma vez terminados os registos, estes foram expostos na sala possibilitando demonstrar que o seu trabalho foi valorizado e partilhar com os familiares,

consciencializando-os das diversas abordagens que as crianças utilizam (Hohmann & Weikart, 2011). O local para a exposição dos registos foi selecionado pelo grupo, associando-se assim ao projeto já vivenciado na sala. Deste modo, os projetos encontravam-se paralelos, não se fazendo uma separação total dos dois, vistos que estavam interligados. Consequentemente, como as crianças estavam demasiado envolvidas, foi-se realizando pesquisa no computador da sala, sendo registada posteriormente (cf. Anexo E, imagens 53, 54, 55 e 56). Para além da pesquisa realizada com os pais através dos meios de comunicação e informação e do computador da sala, as crianças identificaram a biblioteca municipal da junta de freguesia da instituição como local de pesquisa. Deste modo, a díade organizou três visitas à biblioteca municipal, repartindo as questões por grupo (cf. Anexo E, imagens 57 e 58).

Uma vez definida a temática e organizadas as ideias referentes aos conhecimentos prévios das crianças, as educadoras estagiárias, planificaram um plano de atividades que poderiam ser desenvolvidas. Para isto as mesmas apoiaram-se nas questões orientadoras da autoria de Vasconcelos (2012):

“Define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade?” (p.15).

Deste modo, com o propósito de enriquecer o projeto foram desenvolvidas inúmeras atividades relacionadas com o mesmo, respondendo aos interesses e necessidades das crianças. Uma das atividades que a mestranda levou a cabo foi a realização de uma peça de teatro intitulada “Quem salvará o natal?”, sendo adaptada aos interesses e necessidades do grupo. Uma vez que já tinham sido realizadas inúmeras pesquisas sem obterem a resposta à questão “Só há teatro de fantoches, marionetes, de pessoas ou de outras coisas?”, a educadora estagiária decidiu apresentar a peça utilizando o teatro de sombras. Paralelamente, ao apresentar outra manifestação de teatro contribuiu-se “para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 53). Aparte da necessidade evidenciada de dar a conhecer outra manifestação de teatro, a área das ciências e o entusiasmo das crianças quando confeccionavam a massa de farinha foram outro aspeto considerado relevante.

Visto que as crianças se encontravam envoltas nos projetos vivenciados na sala, as atividades experimentais estavam a ser um pouco negligenciadas. Na visão da educadora estagiária, esta situação deveria ser analisada uma vez que era uma área de interesse muito acentuado por parte do grupo. Ao mesmo tempo, a sensibilização para as ciências no pré-escolar é fundamental uma vez que as crianças observam e tentam compreender os fenómenos da natureza diariamente. Paralelamente possibilita compreensão científica de determinados conceitos e promove o sucesso nas aprendizagens formais da ciência, bem como, o pensamento científico (Martins, 2009). Assim, desenvolveu-se a presente atividade, articulando as necessidades referidas e procurando apoiar os interesses do grupo. Deste modo, a peça de teatro foi escrita pela mestranda, procurando encaminhar a mesma para a realização de uma atividade experimental – confeção de pega-monstros. De um modo geral a atividade respondeu aos propósitos estipulados pela educadora estagiária. A representação superou a expectativa inicial, verificando o envolvimento do grupo aquando das respostas às questões colocadas que pressupunham o reconto da peça. Posteriormente, houve crianças que realizaram o reconto no momento de jogo livre, explorando o teatro de sombras (cf. Anexo E, imagens 59 e 60). Foi, também, notório o envolvimento das crianças na atividade experimental, respeitando a receita disposta pela mestranda (cf. Anexo F - V) e todo o momento exploratório que possibilitou a retirada de informação e características do material, bem como, a associação aos estados físicos dos objetos e o seu comportamento ao longo da experiência (cf. Anexo E, imagens 61, 62, 63, 64, 65 e 66). A temática do projeto permitiu articulação de diferentes áreas e domínios possibilitando “que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que (...) faça sentido para [a criança] ” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 32).

A diáde considerou, também, importante possibilitar ao grupo a ida a um teatro, assistindo a uma peça. O propósito de proporcionar este momento consiste no aprofundamento da temática através do contacto com práticas teatrais em diversos contextos, possibilitando “que as crianças tomem consciência que o teatro é uma arte integradora de outras linguagens artísticas e de diferentes meios técnicos” (idem, 2016, p. 53). Porém, devido a questões de gestão orçamental da instituição e na falta de recursos e tempo para

angariar fundos suficientes, não foi possível realizar a deslocação do grupo ao teatro. Não obstante, as educadoras estagiárias – em conversa com a educadora cooperante – encontraram uma solução viável para a realização da atividade. Visto que nas proximidades da instituição existia um auditório que iria apresentar uma peça de teatro, considerou-se importante que o grupo assistisse à mesma. Uma vez que o preço do bilhete era mais acessível foi organizada a programação. Porém, foi necessário angariar dinheiro suficiente para o bilhete das crianças, visto que havia crianças que não tinham participado numa atividade proposta pela educadora cooperante devido à questão financeira. Assim, as educadoras estagiárias sugeriram a confecção de dois bolos por parte do grupo para serem vendidos e, deste modo, solucionar a situação. Não obstante, a educadora considerou que ao ser para venda, seria apropriado pedir às funcionárias da cozinha da instituição para o confeccionarem. Posto isto, angariaram-se os fundos para possibilitar que todas as crianças pudessem assistir à peça de teatro musical “A invenção do Natal” (cf. Anexo E, imagens 67 e 68). No local, pediu-se à responsável se seria possível, no final da peça, as crianças conversarem com o guionista, o luminotécnico e os atores e atrizes (termos apreendidos ao longo do projeto) e, também, verem os bastidores. Apesar de no primeiro momento terem assentido devido ao atrasado e a programação da equipa, não foi possível realizar o pedido.

Outra atividade realizada pela mestrandia surgiu através de um diálogo com um pequeno grupo de crianças. Neste diálogo, as crianças referiam inúmeras informações da peça de teatro a que tinham assistido. Uma das crianças faz uma pequena dramatização – imitando o choro – de uma das cenas. Ao assistir à representação outra criança afirma: “a MC é mesmo boa a fazer aquilo, também gostava de conseguir fazer”. No momento a educadora estagiária tentou motiva-la e incentiva-la a fazer a representação, no entanto, a timidez foi mais forte. Com o propósito de incentivar a criança referida a desinibir-se e realizar representações criativas, sem a expor demasiado, a presente autora idealizou a proposta em questão. Esta consistia na realização de um jogo motor e de representação onde todos os agentes participavam. Desta forma, a mestrandia realizava as representações, apoiando a participação das crianças, especialmente as mais reservadas, para serem as mesmas a “transformarem-se em imitadores” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 486). Para

a sua realização foram elaborados dois cubos – um referente a diversas emoções e outro referente a animais. O propósito do jogo consistia em, alternadamente, uma criança lançar o cubo e todo o grupo representar a emoção exposta na face voltada para cima. Quando todas as crianças tinham lançado o cubo, complexificou-se a atividade ao adicionar-se o segundo cubo, onde estavam representados animais. Neste momento, a proposta consistia em encarnar o animal exposto e a sua respetiva emoção. A atividade decorreu no espaço exterior e as crianças envolveram-se na mesma com bastante entusiasmo, representando com muito pormenor as emoções (cf. Anexo E, imagens 69, 70, 71, 72, 73 e 74). Porém, no momento em que se adicionou o segundo cubo, o grupo começou a dispersar. Não obstante, uma vez que a mestranda já tinha refletido sobre a atividade motora que implementou, mencionada anteriormente, foram mobilizadas estratégias que reorganizassem o grupo. A educadora estagiária recorreu, portanto, “ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-lei 240/01, 30 de agosto, anexo II, alínea 2 a). Assim, no momento em que as crianças dispersaram, a mestranda realizou uma pequena dramatização identificando um problema no cumprimento das regras. Ao colocar um pouco de humor na situação, as crianças cooperaram e aproximaram-se. Aproveitando a aproximação, adicionou-se uma nova regra. Esta consistiu na delimitação do espaço onde se encontravam para realizar a representação. Este limite considerou o número de crianças a participar e a necessidade de se movimentarem para expressarem a mesma. Torna-se relevante referir que a criança, cujo comentário menosprezador face às suas capacidades, foi a que mais envolvida esteve na atividade, utilizando os cubos no momento de jogo livre (cf. Anexo E, imagens 75 e 76). Relativamente a esta atividade, considera-se oportuno, reforçar a conceção do material para a sala de atividades. Este foi elaborado com crianças que apresentam diferentes características físicas, no que concerne à pigmentação da pele e à forma dos olhos. A situação referida surge como uma necessidade que a mestranda identificou, levando-a a realizar uma narrativa reflexiva sobre a mesma (cf. Anexo C - VI). Uma vez que ao grupo pertenciam crianças de origem africana e asiática e, na sala de atividades, não existia nenhum material alusivo à diversidade, considerou-se importante proporcionar material que respondesse à mesma. Paralelamente, a mestranda aproveitou a hora do conto para

apresentar contos que respondessem à situação referida, sendo um deles “O dia em que os lápis desistiram”. Contudo, na leitura da carta do lápis bege, adaptou-se a preocupação do mesmo cujo problema seria o seu conhecimento como o “lápis cor de pele”. Esta denominação era verificada pelas crianças na sala de atividades e foi considerada uma situação problemática na visão da mestrandia. Toda a ação da mesma, surge com o propósito de identificar e respeitar “as diferenças culturais e pessoais [das crianças] e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” (Decreto-lei 240/01, 30 de agosto, anexo II, alínea 2b).

No decorrer do projeto, as crianças na reunião de grande grupo, mencionaram que gostariam de adicionar à peça de teatro o movimento de rotação da terra. Esta situação surgiu da explicação que uma das crianças fornecia a outra, momentos antes de iniciarmos a rotina da manhã. Pegando nesta informação a díade, em conversa com o grupo, referiu alguns aspetos importantes para a realização do teatro, sendo o principal a seleção da manifestação de teatro que desejariam implementar. Os pormenores que as crianças do grupo se lembravam e a identificação de diversas entidades pertencentes à área, deixaram as educadoras estagiárias, muito comovidas. Esta situação possibilitou compreender e verificar o envolvimento das crianças e toda a energia mental utilizada ao longo do projeto, promovendo momentos de aprendizagem significativos (Laevers, 1993 citado por Oliveira-Formosinho, 2009). Assim, identificando as manifestações de teatro que já conheciam, realizou-se o registo na lousã de modo a efetuarem uma votação (cf. Anexo E, imagem 77). Este processo promove a convivência da vida democrática realizada na sala de atividades, possibilitando o direito de todas as crianças de participar, de confrontar opiniões e encontrar soluções, cooperativa e mutuamente aceite por todos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Deste modo, ficou decidido que a peça de teatro iria ser realizada com marionetas. As crianças pediram, também, que a peça tivesse uma música que conheciam sobre o espaço e, uma criança em específico quis ser o luminotécnico. Reforçou-se, ao mesmo tempo, a importância de selecionar o que iria abordar a peça de teatro e, assim, em grande grupo, identificaram-se situações – dramáticas! – que poderiam aparecer na peça. Após estas escolhas, as crianças dividiram-se em pequenos grupos, sendo rotativa a participação

nas atividades. Assim, iniciou-se a redação do texto e a pesquisa, no computador, de como construir marionetas e o biombo para as mesmas. Na realização do guião as crianças efetuaram a ilustração e o registo escrito do mesmo, promovendo a oportunidade de escreverem que possibilita “apreciar os elos entre o discurso e o texto escrito” (Vasconcelos, 2004, p. 52). Paralelamente, a construção do texto em pequeno grupo permite “o alargamento do seu capital cultural e linguístico, [e promove o contacto com] os sinais de pontuação, da justificação do seu uso, da chamada de atenção para a sua direccionalidade [e] do uso de nomenclatura correta” (idem, 2004, p.51).

Ao longo da semana foram surgindo as personagens e os elementos que necessitavam ser representados no mesmo – como o planeta Terra – dando início à elaboração das respetivas marionetas (cf. Anexo E, imagens 78 à 93). Uma vez que o entusiasmo em realizarem as mesmas foi tão acentuado e todas as crianças queriam estar envolvidas na sua produção, foi sugerido que cada uma elaborasse a sua marioneta. Contudo, visto que não existiam personagens e adereços da peça de teatro suficientes para cada criança realizar, estas produções foram livres, expondo-as na sala para apresentarem aos familiares (cf. Anexo E, imagens 94 e 95). A sua realização apresentava reproduções detalhadas, dedicando uma enorme concentração e pormenorização nas características idealizadas por cada criança. O material utilizado para a construção das mesmas, foi recolhido das caixas ecológicas presentes na sala. Estas caixas foram introduzidas pela díade no início do estágio quando o grupo se encontrava a abordar a temática da preservação do meio ambiente, ecopontos e a importância de reutilizar. Deste modo, decoraram-se duas caixas de cartão cujo destino era o ecoponto azul. As mesmas foram colocadas junto do *atelier* de artes e tinham como objetivo recolher material de desperdício que pudesse ser reutilizado para atividades (cf. Anexo E, imagens 96, 97 e 98). Com a construção destes contentores pretendia-se promover “a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais” possibilitando a sua reutilização (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 90). Como referido, o envolvimento das crianças na construção de marionetas foi muito evidenciado, tornando-se necessário pedir mais recursos de material de desperdício que pudessem ter em casa. Os pais e familiares disponibilizaram imenso material possibilitando o desenvolvimento do projeto. Relativamente a este aspeto, é oportuno referir o encorajamento que

os pais demonstravam quando se deslocavam à sala para conhecer as obras dos filhos. O entusiasmo e envolvimento que os filhos dedicavam ao projeto eram notórios pois era um tópico recorrente no cotidiano das famílias. Este aspecto foi benéfico e enriquecedor para a mestranda, pois refletiu o envolvimento das crianças no projeto e, também, a relação cooperativa que os pais demonstravam com as educadoras estagiárias.

Paralelamente às construções referidas, o biombo para a realização do teatro foi elaborado em pequenos grupos, repartindo-se as tarefas em diversos elementos essenciais ao mesmo. Assim, a planificação da organização da caixa – fornecida pelo pai de uma criança – e o recorte das suas respectivas entradas foi realizado por um grupo (cf. Anexo E, imagens 99 e 100). Paralelamente, outro grupo dedicou-se à realização das cortinas e a sua respetiva decoração (cf. Anexo E, imagens 101, 102 e 103). Por último, surgiu o interesse em criarem elementos decorativos que fossem adicionados à caixa, tendo outro grupo ficado responsável pela realização das mesmas (cf. Anexo E, imagens 104-107). Uma vez terminadas as operações referidas, foi colocado o biombo numa das mesas, possibilitando a sua decoração. Esta foi realizada de forma livre e espontânea pelas crianças, sendo alternada a participação (cf. Anexo E, imagens 108-111; 114). A mestranda considerou que esta atividade, ao promover uma pintura livre, podia despoletar interesse nas crianças portadoras de PEA, incentivando-as a participar. Porém, apenas uma se mostrou interessada e, com o apoio da educadora estagiária, participou na pintura do biombo (cf. Anexo E, imagens 112 e 113). Neste sentido, é oportuno referir que, por mais estratégias que a mestranda utilizasse para envolver estas crianças no projeto, a sua participação foi escassa. Cabe ao/a educador/a promover a inclusão de todas as crianças, efetuando diferenciação pedagógica que possibilite uma aprendizagem entre todas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Neste raciocínio importa “proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima” (idem, 2016, p.10). A criança mencionada anteriormente participou na pintura livre do biombo e ofereceu algumas sugestões na elaboração do guião. Contudo, a outra criança recusava-se a participar em qualquer atividade proposta pelo adulto, fosse ou não relacionada com o projeto. Deste modo, a

sua envolvimento restringiu-se à atividade motora – cubo das emoções – referida anteriormente e na atividade abordada em seguida.

Uma vez elaborado o biombo e com a exposição do mesmo na sala de atividades, em reunião de grande grupo, foi referida a necessidade de treinar a peça realizada, bem como, o desejo de apresentar aos familiares. Nesta partilha de informações, uma criança afirmou em tom aflitivo: “Mas ainda falta um cenário do espaço no teatro que construímos”. Posto isto, a díade questionou-os quanto às possibilidades de realizarmos o cenário, identificando os elementos que consideravam importantes expor. A maioria do grupo afirmou que o fundo deveria ser preto como o espaço e ter estrelas e planetas. Recolhendo a informação que o grupo definiu foi planeada uma atividade que possibilitasse a realização do mesmo. Esta surge como resposta aos interesses do grupo e a necessidade de realizar uma atividade que estimulasse a exploração sensorial – utilizando o sentido auditivo e o tato. Assim, de modo a envolver as crianças num ambiente semelhante ao que iriam expor, a díade baixou as persianas retirando a luminosidade da sala de atividades. Selecionaram-se músicas relaxantes que pudessem transmitir diversos sentimentos no decorrer da atividade e ao longo da exploração. Com o propósito de tentar envolver as crianças com PEA na atividade, na suposição de que se recusariam a participar dado as circunstâncias, a mestrande e o par pedagógico, delineararam alternativas para as mesmas. Estas consistiam em possibilitar que uma das crianças ficasse encarregue de colocar a música no computador – verificando a facilidade que esta demonstrava na utilização das TIC. Paralelamente a segunda ficaria responsável por colocar a tinta no papel de cenário. Porém, apenas a primeira criança esteve presente no dia, ficando responsável pelo momento referido e dando início à atividade. Uma vez colocada a música e com as crianças agrupadas em dois pequenos grupos com o papel de cenário disposto à sua frente, deu-se início ao processo exploratório. Este consistiu em colocar tinta de cor negra – selecionada pelas crianças – e glitter prateado e dourado. Ao realizarem a exploração da tinta, a díade pediu que as crianças relaxassem e ouvissem a música (cf. Anexo E, imagens 115 - 121). Posteriormente, quando o cenário estava pintado, pediu-se ao grupo que fechassem os olhos e imaginassem que estava no espaço, ouvindo apenas a música de fundo. As crianças estiveram envolvidas em toda a atividade, incluindo a criança com PEA que saltitava ao som da música.

Contudo, num dos momentos, uma criança aproximou-se a esta – com as mãos cheias de tinta – convidando-a a participar. Esta situação gerou um momento constrangedor para a criança com PEA, assustando-se e refugiando-se na casa de banho. Neste momento, a mestranda dirigiu-se à criança em questão, tentando acalmá-la. Todas as tentativas foram menosprezadas, afastando-se cada vez mais e começando a chorar. Deste modo, uma vez que a educadora estagiária estava a fazer o registo fotográfico da atividade, sugeriu que a criança a ajudasse mantendo-se cerca dela todo o momento. A criança acabou por assentir, regressando à sala e registando a atividade, (cf. Anexo E, imagens 117 e 119) mas recuando cada vez que um colega se aproximava com as mãos sujas. Aparte deste momento, o grupo adorou a experiência, demonstrando entusiasmo após a realização do mesmo. Na reunião de grande grupo, momentos depois, partilharam os sentimentos vivenciados na experiência (cf. Anexo F -VI).

Para além das atividades supramencionadas, a díade considerou o entusiasmo que as crianças demonstraram relativamente à possibilidade de conhecerem as entidades responsáveis pela peça. Posto isto e, aproveitando o facto de o par pedagógico da mestranda ser amiga de uma atriz, concretizou-se um encontro na sala de atividades. Esta interação possibilitou que o grupo compreendesse a importância do contributo dos elementos da sociedade na promoção de conhecimentos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Quando as crianças souberam que se ia realizar esse encontro, começaram automaticamente a questionar inúmeras hipóteses de o que ela poderia dizer. Ao verificar este entusiasmo, a díade sugeriu que as crianças que quisessem colocar alguma questão à convidada, poderiam fazê-lo. Neste momento, a educadora cooperante sugere a realização de uma entrevista, identificando os passos da mesma. Deste modo, as crianças que se sentiam mais confiantes para colocarem questões à atriz convidada, fizeram o registo das questões e realizaram-na no dia da visita (cf. Anexo E, imagens 122 e 123). A entrevista e o diálogo com a atriz superaram as expectativas da díade. A convidada tinha preparado atividades de expressão dramática que realizou com o grupo e adaptou o diálogo à faixa etária (cf. Anexo E, imagens 124 - 126). Com “o contributo dos seus saberes e competências (...) favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” enriquecendo o projeto do grupo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa,

2016, p. 30). Esta dedicação por parte da atriz possibilitou que as crianças se desinibissem e conversassem abertamente com a mesma. Aproveitaram e referiram toda a informação que já tinham adquirido relativamente ao teatro e falaram da peça que tinham criado. Ao mesmo tempo, as crianças mostraram as marionetas que estavam a ser construídas (cf. Anexo E, imagens 127, 128 e 129). Para terminar a visita, a atriz cantou uma canção de um filme da Disney, conhecida por todos os elementos do grupo. Neste momento as crianças ficaram em êxtase, boquiabertas e emocionadas, pedindo para repetir e tirarem uma fotografia com a mesma (cf. Anexo E, imagem 130).

Para terminar o projeto, para além da apresentação da peça de teatro aos pais e familiares, foi elaborado um cartaz onde se organizou toda a informação adquirida ao longo do mesmo (cf. Anexo E, imagens 131 - 133). Esta apresentação possibilita partilhar “com os pais a documentação que, colaborativamente com as crianças, realizam o âmbito dos projetos” (Lino, 2013, p. 135). O referido cartaz foi exposto no corredor de entrada – local selecionado pelas crianças – possibilitando que tanto os familiares como as restantes salas pudessem ver. As crianças foram, também, às restantes salas do pré-escolar apresentar o guião da peça e conversar com os restantes grupos sobre todo o processo (cf. Anexo E, imagens 134 -142). A partilha de informação possibilita evidenciar e consolidar os conhecimentos prévios face à temática com os atuais, bem como, o conjunto de aprendizagens adquiridas pelas crianças no desenvolvimento do projeto (Vasconcelos, 2012). Paralelamente, possibilita que as educadoras estagiárias – através da documentação – avaliem e reflitam sobre o seu trabalho, tornando-o transparente (Hoyuelos, 2004 citado por Vasconcelos, 2012).

A MTP promoveu oportunidades para as crianças usarem as suas capacidades e competências, realçando as motivações intrínsecas e encorajando-as a serem agentes ativos no processo (Katz, 1994 citado por Maia, 2008). Ao longo do processo, surgiram inúmeros sentimentos à mestrandia, relativos à seleção da temática e o envolvimento do grupo em todo o projeto. Ao mesmo tempo, ao ser uma temática mais artística e a mestrandia possuir pouco conhecimento científico face à mesma, tornou-se importante realizar pesquisa autónoma para apresentar uma interação mais segura em todo o processo. Esta investigação permitiu, também, identificar algum erro que pudesse surgir na aquisição de novos conhecimentos – tendo em

consideração o número de informação errónea que existe na internet – direcionando a pesquisa para outro conteúdo informativo. Todo o processo possibilitou a aquisição de conhecimentos co-construídos com todos os agentes envolvidos, partilhando em experiências de cooperação, colaboração e promovendo a comunicação entre todos. A presente metodologia permitiu à mestrandia compreender a importância de ouvir as crianças e partir desta escuta ativa para “ativar as competências das crianças para construir significados” (Malaguzzi, n/d, citado por Vasconcelos, 2012, p. 12). Paralelamente, verificou que a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978 citado por Vasconcelos, 2012, p.10). Tornou-se essencial referir o envolvimento das crianças em todo o processo, utilizando terminologias e dramatizações (cf. Anexo E, imagens 143 - 147) no jogo livre e, também, realizando registos livres que abordassem a temática. No que diz respeito ao registo livre, a mestrandia identificou num dos registos que uma criança fez, a utilização do lápis cinzento para colorir a família representada (cf. Anexo E, imagens 148 e 149). Esta situação deixou a educadora estagiária verdadeiramente satisfeita, uma vez que na sala de atividades se utilizava a expressão “lápis cor de pele”. A sua ação incidiu muito na sensibilização para esta denominação errónea, procurando combatê-la.

Identificando agora a evolução da mestrandia em todos os domínios essenciais à sua formação profissional, importa refletir sobre os mesmos. Assim, no que diz respeito ao processo de observação, tal como mencionado no início do subcapítulo, a educadora estagiária sentiu menos dificuldade comparativamente ao contexto anterior. A expressão oral das crianças e os diálogos estabelecidos com os intervenientes envolvidos possibilitou a identificação de informação relevante para o conhecimento do grupo e, também, para a avaliação das atividades desenvolvidas. Neste sentido, a autora do relatório, considera que foi evoluindo ao nível de identificação de interesses, necessidades e, até mesmo, aprendizagens evidenciadas. Este último aspeto foi o que causou maior dificuldade na valência de creche.

Quanto às planificações, estas foram realizadas, inicialmente, com base no modelo anterior apresentado pela supervisora institucional. Porém, a realidade explanada na mesma não refletia os momentos da rotina diária do pré-escolar. Deste modo, foi necessário readaptá-la consoante os modelos curriculares que mais se identificassem com a rotina vivenciada pelo grupo.

Considerando esta informação, a mestrande e o seu par pedagógico utilizaram a nomenclatura associada aos modelos curriculares HighScope e MEM que representava a realidade da sala. A mestrande sentiu que ao focar-se no erro mais identificado na valência de creche – restrição dos objetivos a um domínio – acabou por identificar objetivos em excesso. Outro problema, também vivenciado na experiência anterior, diz respeito à articulação das necessidades e interesses com os objetivos delineados. Não obstante, com os feedbacks e apoio da supervisora institucional, a díade foi evoluindo neste sentido ultrapassando algumas dificuldades sentidas. Contudo, é relevante dedicar especial atenção neste parâmetro no futuro, visto que poderia ser melhorado.

No que concerne à ação, tal como referido, a maior dificuldade dirigiu-se à falta de estratégias em momentos da rotina diária, incluindo a diferenciação pedagógica. Esta situação encadeou momentos menos satisfatórios e gerou alguma ansiedade refletindo-se em algumas atividades implementadas e na gestão do tempo. Porém o apoio da educadora cooperante, as narrativas reflexivas e a pesquisa autónoma da mestrande possibilitaram a solução para o problema identificado. A educadora estagiária compreendeu a importância de tornar todo o processo flexível, diferenciando atividades e estratégias como resposta às crianças que se situam em pontos bem distantes (Roldão, 1999). Deste modo, a educadora estagiária, sentiu que todos esses fatores possibilitaram que no final do estágio já fosse possível apresentar uma postura mais flexível e espontânea em momentos mais controversos.

Focalizando a avaliação, a mestrande sentiu que apresentava mais agilidade no processo de observação e, deste modo, facilitou o momento em questão. Para além deste aspeto, o manual DQP (Bertram & Pascal, 2009) possibilitou, especialmente, analisar e avaliar o nível de envolvimento das crianças. De acordo com Laevers (1993) citado por Oliveira-Formosinho (2009) “o nível de envolvimento evidenciado por uma criança é um indicador-chave da qualidade e eficácia dessa experiência de aprendizagem” (p.14). Ao mesmo tempo, permitiu que a educadora estagiária – com base no instrumento referido – refletisse sobre a sua ação, investigando estratégias e soluções sobre a prática.

### 3.3. ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

Posto isto, a educadora estagiária considera que, apesar das situações mais complicadas e de se ter cruzado com algumas dificuldades ao longo dos dois estágios, foi evoluindo significativamente estando satisfeita com o seu percurso. Torna-se, assim, relevante referenciar a aproximação à metodologia de investigação-ação mobilizando alguns dos seus princípios em todo o processo, permitindo enriquecer e sustentar a sua prática e possibilitando uma evolução. Com esta metodologia a educadora estagiária adotou uma dinâmica cíclica própria de investigação referida que possibilita que os resultados da reflexão e investigação se transformem em praxis que, por sua vez, dão origem a uma nova reflexão (Moreira, n/d). Através deste processo, a mestranda regulava “continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação [utilizada] no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (idem, n/d, p. 664).

Para apoiar a mesma, a educadora estagiária contou, em todo o processo, com o apoio de ambas as educadoras cooperantes e a supervisora institucional possibilitando um trabalho colaborativo favorável. Deste modo, promoveu-se “uma atmosfera afetivo-relacional, positiva, de ajuda mútua, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial e cordial” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 68) tornando possível o progresso da educadora estagiária. As reflexões efetuadas após a realização das atividades, a identificação de dificuldades e a partilha de conhecimentos para encontrar estratégias e soluções que possibilitassem a resolução de problemas emergentes da prática, foram essenciais (idem, 1987). No que diz respeito ao trabalho cooperativo com o par pedagógico, a mestranda sentiu alguma dificuldade na partilha e reflexão com a mesma. Contudo, esta situação foi evoluindo de um estágio para o outro, sendo mais acessível e cooperativo o trabalho entre a díade. Importa, também, referir a relação entre a mestranda e os restantes pares pedagógicos a realizar a PES I e II nas mesmas instituições que a educadora estagiária. A partilha de saberes e sugestões, foi muito acentuada e positivo, verificando-se um clima de apoio nos momentos de reunião. A cooperação é definida por Niza (2012) como “a relação educativa em que nos afirmamos” (p.67). Esta ergue-se das diferentes

vocações, ideais e valores que enriquecem e transformam as pessoas, possibilitando a vida cooperativa (idem, 2012).

Houve, também, inúmeros recursos como as experiências-chave, referidas anteriormente, que possibilitaram a compreensão das ações das crianças, contribuindo para a evolução da mestranda nos diferentes momentos de prática. Paralelamente, no contexto do pré-escolar, onde foram identificados problemas ao nível da gestão do grande grupo e envolvimento das crianças nas atividades, a autora do relatório, considera relevante mencionar o manual “Desenvolvendo Qualidades em Parcerias – DQP” como uma mais-valia na sua evolução. Este permitiu consolidar a importância das três categorias de ação do/a educador/a ao nível da sensibilidade, autonomia e estimulação. As mesmas são consideradas essenciais no empenhamento do/a educador/a e consistem num “conjunto das qualidades pessoais que afectam a capacidade do adulto para motivar, alargar, promover e implicar a criança no processo de aprendizagem” (Laevers, 1991 citado por Luís & Calheiros, 2008, p. 70). Ao mesmo tempo, possibilitou compreender e verificar o nível de envolvimento das crianças ao longo do processo educativo, sendo este um referente para apurar a qualidade e eficácia dos momentos de aprendizagem (Pascal & Bertram, 2000 citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). O instrumento referido foi fundamental no processo de avaliação possibilitando a compreensão de fatores que condicionavam o envolvimento do grupo. Deste modo, foi possível identificar o problema conduzindo à pesquisa de soluções e estratégias que possibilitassem findar esta situação e enriquecer a postura da educadora estagiária.

Na mesma linha de raciocínio, a mestranda evidencia a importância da gestão do tempo, quer no momento de realização das atividades propostas pelo adulto quer nas reuniões de grande grupo. A sua mediação nos momentos referidos prolongava os diálogos – no pré-escolar – para temáticas desassociadas à ocasião provocando momentos entediantes para algumas crianças, quebrando o envolvimento das mesmas. Tal como referido, este aspeto verificou-se essencialmente no pré-escolar, visto que na creche a duração das atividades se encontrava limitada aos 20/30 min. Ao permitir uma divagação no decorrer da atividade e, até mesmo, na reunião de grande grupo, a eficácia dos mesmos reduzia. Assim, foi possível compreender a importância de respeitar os princípios de regularidade e flexibilidade para

proporcionar momentos de aprendizagem enriquecedores e estimulantes (Roldão, 2009).

Outro aspeto que importa mencionar diz respeito ao envolvimento da educadora estagiária no momento de escolha/jogo livre. O brincar tal como enunciado nas OCEPE (2016) “é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10). Infelizmente, na visão da autora do relatório, este momento da rotina é menosprezado, podendo limitar a ação do/a educador/a. Contudo, a mestrande sempre se envolveu neste momento, sendo “companheira” dos jogos iniciados pela/as criança/s (Hohmann & Weikart, 2011). Foi através deste envolvimento que a educadora estagiária identificou interesses e necessidades, partindo dos mesmos para desenvolver atividades que possibilitem o aprofundamento dos mesmos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Ao mesmo tempo, esta interação próxima e participativa, possibilitou identificar alguns aspetos mais delicados e que promoveram a reflexão da mestrande face aos mesmos.

Dando continuidade ao pensamento, torna-se relevante aludir às narrativas reflexivas como instrumento mais complexo e, também, prazeroso no processo reflexivo. Estas possibilitam expressar o “modo de refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos” conduzindo a “estudar/investigar a experiência” retirando conclusão sobre a mesma (Freitas & Fiorentini, 2007, p.63 citado por Megid & Fiorentini, 2011, p.183). As narrativas foram baseadas no movimento sugerido por Schon (1990) e citado por Nóvoa (1992) – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, bem como, a reflexão para a ação. Num momento inicial, a educadora estagiária sentiu facilidade em identificar situações críticas cuja resposta não respondia aos seus ideais. Com a identificação da temática dava-se início a uma investigação que despoletasse estratégias e alternativas às situações identificadas, sendo a principal preocupação o bem-estar das crianças. Contudo, na valência do pré-escolar, a seleção da temática para a primeira narrativa reflexiva foi menos óbvia. Porém, com o propósito de compreender e possibilitar o enriquecimento profissional ao nível da Perturbação do Espectro de Autismo e tornar as planificações inclusivas, foi selecionado o tema associado ao mesmo. Esta prioridade refletiu-se no conhecimento científico e aprofundado da

perturbação e algumas estratégias que possibilitassem a inclusão, sendo esta “a melhor forma de promover a solidariedade entre [as crianças] com necessidades educativas especiais e os seus colegas” (UNESCO, 1994, p. 12). Todavia, evidenciou-se a falta de reflexão sobre a ação. Infelizmente, a mestranda considera que, apesar deste conhecimento e dos esforços para motivar, envolver e incluir as crianças com PEA, não foi bem-sucedida. Apesar de ter sido possível envolvê-las em algumas atividades, a educadora estagiária considera que as crianças não estiveram envolvidas no projeto. Este aspeto torna-se uma das principais limitações da própria, considerando que poderia ter aprofundado mais a temática e envolvê-las de forma satisfatória em todo o processo. Aparte desta situação mencionada e, usufruindo da participação no jogo livre das crianças, a educadora estagiária identificou algumas situações críticas no desenvolvimento das mesmas. Foram estas que despoletaram as duas últimas reflexões da mestranda e que a envolveram numa postura mais crítica e questionadora de conceções erróneas com que nos deparamos. Deste modo, identificou-se um progresso de uma reflexão mais restringida à sua postura na ação para a promoção de uma postura crítica, enriquecendo deveras a sua formação e atitude.

Em suma, ao longo de todo o percurso formativo, a mestranda foi confrontada com momentos mais difíceis, colocando-a numa posição menos assertiva face às suas capacidades na área. Porém, a dedicação e apoio de todos os agentes intervenientes no processo, possibilitaram o encaminhamento num desenvolvimento enriquecedor para a educadora estagiária. Todo o processo possibilitou o crescimento pessoal e profissional da mestranda, concluindo que adquiriu conhecimentos mais concretos e essenciais quanto à realidade de ambos os contextos. Através do seu desenvolvimento profissional, considera-se mais capaz de possibilitar momentos de aprendizagem significativos para o desenvolvimento integral das crianças. A experiência retirada das Práticas Educativas Supervisionadas, permitiram o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo, potencializando “os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (Nóvoa, 1992, p. 13).

## REFLEXÃO FINAL

Dada como terminada a análise e reflexão do percurso formativo da mestranda, relativamente aos estágios realizados no âmbito das unidades curriculares PES I e II, torna-se relevante efetuar uma retrospectiva de todo o processo concretizado no decorrer dos semestres de estágio e explanados no presente relatório. Como tal, a reflexão final promove uma oportunidade de olhar para trás, analisando toda a ação prática, bem como, os acontecimentos relevantes que condicionaram ou enriqueceram a mesma. Todo este processo tem como objetivo enriquecer a formação da mestranda e a sua ação futura como profissional de educação de infância (Oliveira & Serrazina, 2002). Deste modo, serão apresentados de forma sucinta, fatores relevantes na evolução da educadora estagiária e relevantes para o seu futuro.

Neste sentido, torna-se pertinente analisar o percurso realizado nas valências de creche e pré-escolar retirando significado dos momentos experienciados. Do mesmo modo, importa mencionar o apoio paralelo proveniente de algumas unidades curriculares do segundo ciclo de estudos, tal como, os seminários e reflexões realizadas ao longo da prática.

Assim, no que concerne à creche, a educadora estagiária iniciou a prática pedagógica confiante, usufruindo de experiências exteriores à formação académica. Esta experiência possibilitou uma resposta rápida e adequada às necessidades das crianças em diversos momentos da rotina diária. Porém, a bagagem que transportava não era suficiente para despoletar momentos de aprendizagem e desenvolvimento significativos na faixa etária em questão – 1 ano – limitando a sua ação ao cuidado do grupo. Para enriquecer a ação e colmatar a situação referida, a educadora estagiária recorreu aos referentes teóricos analisados nas unidades curriculares do presente mestrado. Estas possibilitaram a compreensão holística da criança, permitindo dar significado e resposta adequada às ações da mesma. No entanto, considerando todo este processo de observação, planificação, ação e avaliação no contexto de creche, como novidade, a mestranda deparou-se com algumas dificuldades. Esta situação provém da carência inicial em identificar e compreender as ações das crianças, tomando partido das mesmas para gerar momentos que promovessem o desenvolvimento do grupo. Contudo, com o apoio da

educadora cooperante e da supervisora institucional, bem como, dos seminários que ocorriam paralelamente à prática pedagógica, a educadora estagiária foi evoluindo como docente e como pessoa. Desde modo, a ação da mestranda, procurou responder ao estágio sensoriomotor das crianças, proporcionando atividades que respeitassem a organização de “ambientes multiformes, que desafiem sensorial e cineticamente a criança, ampliando as suas possibilidades de integração sensorial e de aprendizagem” (Araújo, 2013, p. 39). Uma vez que as atividades desenvolvidas pelas educadoras estagiárias, de certo modo, se distanciavam das atividades implementadas pela educadora cooperante – cujo um dos propósitos consistia em apresentar um produto final esteticamente aceitável – consciencializou a mestranda para a importância da documentação pedagógica. Os instrumentos de observação permitem a interpretação das ações das crianças, contextualizando os pais e familiares quanto ao “conhecimento acerca dos produtos que resultam do trabalho dos filhos [e] (...) o acesso aos processos que se encontraram na base de tais produtos” (Araújo, 2013, p. 65). Ao mesmo tempo, possibilita a compreensão, a valorização e a confiança face ao trabalho dos/as educadores/as envolvendo os participantes num processo de democracia participada (idem, 2013).

Todo o percurso realizado na valência de creche possibilitou à mestranda uma nova conceção de criança na primeira infância. Abasteceu-a de novos conhecimentos científicos e pedagógicos, específicos à faixa etária, enriquecendo as suas crenças e valores face às crianças pequenas.

Quanto à prática pedagógica realizada na valência do pré-escolar, a mestranda considera que, contrariamente à anterior, a confiança não se encontrava presente no início do estágio. Apesar de usufruir de alguma experiência obtida no primeiro ciclo de estudos e, de forma geral, a sua formação académica anterior ter incidido mais na valência em questão, a educadora estagiária, sentiu alguma ansiedade face à mesma. Este aspeto surgiu, especialmente pelo facto de passar de um grupo de crianças entre os 12 e 24 meses para um grupo constituído, maioritariamente, por crianças de cinco anos. Posto isto e, talvez gerada pela insegurança inicial, a mestranda acabou por sentir dificuldade em alguns momentos do estágio, influenciando a sua prática e gerando pensamentos questionadores face às suas competências. Porém, com o apoio da educadora cooperante e, também, da supervisora institucional, as dificuldades assinaladas foram sendo ultrapassadas

possibilitando o enriquecimento profissional da educadora estagiária. Deste modo foi possível evoluir na mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de atividades e projetos curriculares na educação pré-escolar (FUC, 2016).

Neste sentido e, como acompanhamento de todo o processo formativo, torna-se relevante mencionar as narrativas reflexivas e o seu contributo para o mesmo. Estas possibilitaram a observação participante e reflexão crítica sistemáticas sobre as situações educativas, como modo de investigar sobre práticas (FUC, 2016). A dedicação a esta componente formativa permitiu, também, compreender a relevância de adequação curricular, promovendo “as aprendizagens curriculares propostas de forma que estas sejam significativas e efetivas para todas as [crianças] na sua diversidade” (Roldão, 2009, p. 61).

Um dos aspetos que a educadora estagiária considera essencial mencionar nesta reflexão final, diz respeito à diferenciação pedagógica, possibilitando a inclusão, de crianças com Necessidades Educativas Especiais em todo o processo de ação do/ educador/a. Tal como mencionado no último capítulo do relatório, a mestranda sentiu alguma dificuldade, no pré-escolar, em proporcionar atividades que motivassem e envolvessem as crianças portadoras de PEA (Perturbação do Espectro de Autismo). Apesar da pesquisa realizada para compreender melhor a perturbação e, por sua vez, possibilitar uma resposta e estratégias mais adequadas às crianças, pôde-se verificar que o envolvimento das mesmas nas atividades e projetos, foi escasso. Por sua vez, no grupo de crianças da sala de creche, existia uma criança com défice visual muito acentuado, limitando a exploração e envolvimento da mesma nas atividades e rotina diária do grupo. Porém, uma vez que o relatório do médico era inconclusivo quanto às limitações da mesma, a educadora cooperante e as educadoras estagiárias, sentiram alguma dificuldade em adaptar a ação às necessidades da criança. Existia, também, outra criança no grupo, muito introvertida e cujo comportamento evidenciava alguns sinais de alerta que enquadravam na PEA – ausência de vocalizações aos 12 meses de idade, ausência de comportamento afetivo (não gostar de “colo” ou beijos), privação de contacto visual, bem como, brincadeiras repetitivas e estereotipadas (Teles & Correia, 2015). Considerando que a mestranda tinha conhecimento de alguns dos sinais indicadores da perturbação e, realizando pesquisa autónoma relacionada com os mesmos, tornou-se relevante partilhar a informação com a

educadora cooperante. Esta partilha tinha como objetivo informar os familiares da criança direcionando-a a um acompanhamento médico especializado. Ao realizar-se esta referenciação, a identificação da perturbação poderá ser confirmada – se existente –, possibilitando uma intervenção precoce, tendo esta um papel diferenciador no futuro da criança (Portaria 262/2011, de 31 de agosto). Deste modo, a mestranda considera que o presente ciclo de estudos poderia formar e sensibilizar à despistagem de situações mais comuns e cuja intervenção precoce possa ser essencial. Assim, a formação das futuras educadoras seria mais completa e diversificada às crianças com NEE, permitindo o desenvolvimento de atividades que as incluísse e envolvesse.

Neste sentido e sendo a docência uma profissão que necessita constante atualização, investigação e formação, a educadora estagiária considera que um dos seus propósitos seguintes será aprofundar a temática em questão. O objetivo de se especializar nesta área, procura dar uma resposta mais adequada às crianças com NEE com que se depare na sua ação futura e, acima de tudo, possibilitar um clima de inclusão para todas as crianças. Tal como menciona Thomas (1997) a inclusão é uma filosofia de aceitação, um modelo de enquadramento onde todas as crianças possam ser igualmente valorizadas, tratadas com respeito e as mesmas oportunidades.

Identificando os elementos relevantes na formação da educadora estagiária, importa referir os seminários que ocorreram paralelamente à prática pedagógica. Estes foram essenciais na compreensão de fundamentos específicos à realidade vivenciada, enriquecendo e contribuindo para o seu progresso. Outro aspeto que possibilitou a evolução da educadora estagiária, diz respeito aos feedbacks que a supervisora institucional proporcionava. Neste sentido, a autora do relatório, considera que estes momentos foram diferenciadores na identificação e reflexão sobre algumas situações problemáticas, contribuindo para o seu enriquecimento e evolução. O acompanhamento e a relação de cooperação estabelecida entre as agentes, despoletou a criação de um clima de partilha, evidenciando-se o bem-estar e segurança que a mestranda sentia nestes momentos. Esta situação tornou o processo “mais humanizado [exprimindo-se] sobretudo, numa perceção e compreensão diferentes dos problemas e das situações” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 56). Importa, também, referir as reflexões realizadas, com a

educadora cooperante, após a concretização das atividades, contribuindo do mesmo modo para a evolução mencionada.

Como conclusão, a realização do presente relatório de estágio possibilitou o enriquecimento da formação profissional da mestranda. O envolvimento que este pressupõe, associando-se uma postura crítica e reflexiva quanto à ação da mestranda, desenvolve uma postura mais enriquecedora e reflexiva à futura docente. Posto isto, com o propósito de desenvolver uma ação enriquecedora e promotora de aprendizagens para os grupos, existe a necessidade de o/a educador/a definir os seus propósitos, bem como, a sua intencionalidade educativa. Assim, torna-se fulcral promover um enriquecimento cultural, científico e pedagógico que reflita uma ação pedagógica de qualidade. Paralelamente, é relevante questionar e refletir quanto às crenças e valores pessoais que influenciam a ação, procurando uma constante atualização dos mesmos quanto às realidades com que nos deparamos. Esta postura torna a ação da futura docente aberta à diversidade e promotora da igualdade, sendo valores diferenciadores na participação das crianças na sociedade. Recorrendo a uma citação utilizada pela mestranda no passado, menciona-se Nelson Mandela que considera que “a educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo”. Assim, cabe ao educador preparar as munições, enchendo-as de valores, atitudes e conhecimentos essenciais para a mudança.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto. Porto Editora
- Araújo, S. (2013). *Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa*. Em Oliveira-Formosinho (coord.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. (pp.29-75). Porto. Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boiko, V. A., & Zamberlan, M. A. (2001). *A perspetiva sócio-constructivista na psicologia e na educação: o brincar no pré-escola*. Paraná: Psicologia em Estudo - Universidade Estadual de Maringá.
- Cardoso, M. G. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: lucidade e aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London. The falmer Press
- Cole, M., & Cole, S. (2003). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., Pozo, J. I., Barberà, E., Bolívar, A., Calvo, J. R., Fuster, J. & Onrubia, J. (2002). *El constructivismo en aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Conde Caveda, J. L. (1995). *Los Cuentos Motores*. Barcelona: Paidotribo.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Viera, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Colégio Internato dos Carvalhos.
- De Miguel, M. (2006). *Metodología de Enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alinza.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de professores* (4ª edição ed.). Porto: Porto Editora.
- FPDA. (2016). *Federação Portuguesa de Autismo*. Obtido em 24 de outubro de 2016, de [http://www.fpda.pt/autismo\\_1](http://www.fpda.pt/autismo_1)

- Faria, E., Rodrigues, I., Gregório, M. d., & Ferreira, S. (2016). *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. Lisboa: CNE.
- Folque, M. d. (2014). *Aprender a Aprender no Pré-escolar - o modelo pedagógico do movimento de escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 9-25). Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. São Paulo: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kail, R. V. (2004). *A Criança*. São Paulo: Pearson Education .
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação De Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F., Silkens, K., Griet, D., Snoeck, G., Moons, J., Van Kessel, M., & Declercq, B. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation*. Kind & Gezin and Research Centre for Experientiel Education.
- L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na curiosidade*. Lisboa: Planeta Manuscrito.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Formosinho, D. Lino, S. Niza, & J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Luís, H. & Calheiros, M. (2008). *Análise do empenhamento do educador: uma experiência de formação e supervisão no contexto de Jardim de Infância*. *Interações*, 9, (pp.66-79).
- Maia, J. S. (2008). *Aprender Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Marchão, A. (1998). *Do contexto de creche aos contextos pré-escolares - Pensar a educação de infância. Evidenciar a articulidade e continuação*. Cadernos de Educação de Infância, 48, (pp. 10-11).
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Terneiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., . . . Pereira, S. (2009). *Despertar Para as Ciências - atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Megib, M., Fiorentini, D. (2011). *Formação docente a partir de narrativas de aprendizagem*. In Revista Interacções, NO 18. (pp. 178-203).
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. EduSer - Revista de Educação, 2 (2), 66-83. On-line em [http:// www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser](http://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser).
- Moreira, M. A. (n/d). *Formar Formadores pela Investigação-ação: Potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. Braga: Universidade do Minho.
- Niza, S. (2013). *Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. Em Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 141 -159). Porto. Porto Editora.
- Novo, R., & Mesquita-Pires, C. (2009). *DQP - A interação do adulto com as crianças - um estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o Professor como investigador*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. *Análise Psicológica*, 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Freire de Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e O Tempo em Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Palangana, I. C. (2015). *Desenvolvimento da Aprendizagem em Piaget e Vigostki - a relevância do social*. São Paulo: Summus Editorial.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha, M., Courceiro, M. E., & Madeira, M. I. (Dezembro de 1996). Segurança Social. Obtido de Direção-Geral da Ação Social - Núcleo da Documentação Técnica e Divulgação: <http://www.segsocial.pt/documents/10152/39853/Creche/5079ba10-4e6e-4484-861b-86ea2fab1ef5>
- Roldão, M<sup>a</sup>. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M<sup>a</sup>. C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M<sup>a</sup>. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2011). *El cuento motor en la educación infantil y en la educación física escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- Sanches, M. A., & Sá-Chaves, I. (2008). *A Educação de Infância como Tempo Fundador. Para uma visão integrada e coerente da ação educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sandahl, I., & Alexander, J. (2016). *Pais à Maneira Dinamarquesa*. Lisboa: Arena.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade*. Porto: Porto Editora.
- SegurançaSocial. (1 de Março de 2017). *Segurança Social*. Obtido de Instituições particulares de solidariedade social: <http://www.seg-social.pt/ipss#>
- Teles, A., & Correia, R. (2015). *Psiquiatria na infância e adolescência*. Porto: Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.
- Thomas, G. (1997). *The making of the inclusive school*. Nova York: Routledge
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Calouste Gulbenkian.

- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação - Necessidades Educativas Especiais (Acesso e Qualidade)*. Espanha: UNESCO.
- UNICEF. (2004). *UNICEF*. Obtido de UNICEF - Direitos das Crianças: [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- UNICEF. (2008). *A transição dos cuidados na 1ª infância*. Itália: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Vasconcelos, T. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada - cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendações - A educação dos 0 aos 3*. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever - Propostas Integradoras para o Jardim de Infância*. Lisboa: Santillana.
- Zabalza, M. A. (Ed.) (1998). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

## DOCUMENTOS LEGAIS E LEGISLAÇÃO

- Araújo, S. (2016). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada I*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Araújo, S. (2017). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada II*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho *profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância* (anexo n.º 1). Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 4/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República, n.º 34/1997 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa

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

Lei n.º 65/2015 de 3 de Julho. Diário da República, n.º 128 – 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa.

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

Projeto Curricular de Sala de 1 ano de Creche (2015-2016).

Projeto Curricular de Sala C do Pré-escolar (2016-2017).

Projeto Educativo da Instituição da Creche (2013-2016).

Projeto Educativo da Instituição do Pré-escolar (2015-2018).

Regulamento Interno da Instituição da Creche (2015-2016).

Regulamento Interno da Instituição do Pré-Escolar (2016-2017).

**NM**