

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

Dando por terminada mais uma etapa crucial da minha vida académica, torna-se fundamental agradecer a todas as pessoas que contribuíram para o meu crescimento e caminharam comigo ao longo deste ciclo, tanto a nível profissional como pessoal.

Neste sentido, começo por agradecer aos meus pais Paula e Edgar, pelo apoio demonstrando em todas as minhas decisões tomadas, pela paciência nos momentos mais difíceis, de maior ansiedade, pelo carinho incontável que me ajudou a tornar mais forte, por nunca me terem deixado desistir, acreditando que era capaz e, acima de tudo pelo reconhecimento de todo o meu esforço e trabalho e pela oportunidade que me proporcionaram para realizar este sonho.

Ao meu namorado Tiago, por todo o apoio, incentivo e compreensão que sempre demonstrou, para que conseguisse concluir esta etapa da minha vida e, um especial agradecimento pelo entendimento da minha ausência em certos momentos.

Aos meus amigos e colegas pela ajuda, partilha, cooperação e pelas palavras em momentos mais difíceis.

Agradeço, também, à minha orientadora Doutora Sara Barros Araújo e coorientadora Mestre Susana Esteves, pela partilha de saberes e conhecimentos prestados ao longo deste percurso, pela disponibilidade, orientação e atenção que sempre demonstraram, permitindo me evoluir ao longo deste percurso.

A todos os outros docentes da Escola Superior de Educação do Porto que sempre me apoiaram e fizeram-me acreditar que estava no caminho certo, trazendo para as aulas a realidade dos contextos, proporcionando experiências enriquecedoras para a prática.

Torna-se essencial, ainda, agradecer ao meu par pedagógico e amiga Ana Lúcia, pela caminhada conjunta, por todos os momentos partilhados e experienciados juntas, pela troca de conhecimentos e por todas as

aprendizagens edificadas. Essencialmente pela ajuda e calma que me transmitiu em momentos de maior alvoroço.

Um grande obrigado, aos profissionais das instituições dos contextos de estágio com quem colaborei, nomeadamente às educadoras cooperantes e auxiliares de educação, pela disponibilidade, ajuda e acolhimento, que foram essenciais para mostrarem que acreditavam em mim e, sendo um bom exemplo a seguir enquanto futura educadora de infância.

Importa, por fim destacar, um enorme agradecimento aos dois grupos de crianças com quem colaborei, pelos momentos proporcionados de experiências, diversão e aprendizagens que se revelaram enriquecedores para a mestranda. Um agradecimento também à família do grupo do pré-escolar que também foi fulcral, uma vez que, contribuiu para a realização de vários momentos que as estagiárias propuseram.

A todos um enorme obrigado!

RESUMO

O trabalho realizado no relatório de estágio tem como finalidade, a obtenção do grau de mestre em educação de infância, tendo como propósito a análise crítica e reflexiva de todo o processo desenvolvido nos contextos de creche e pré-escolar.

Ao longo deste relatório são abordadas questões de cariz teórico e legal, que sustentaram e orientaram as práticas desenvolvidas ao longo dos estágios. Estão mencionadas referências à imagem de criança como um ser ativo, competente, criativo e autónomo e, o papel do educador enquanto agente ativo, participativo e reflexivo. Tendo este como objetivo observar e interagir com as crianças, tornando-se capaz de escutar as suas vozes, planejar, agir e avaliar de forma a responder às suas necessidades e interesses.

Neste sentido é imprescindível, adotar uma atitude crítica, reflexiva e indagadora, permitindo responder de forma apropriada a cada grupo e a cada criança, numa perspetiva diferenciada. Sendo esta, uma postura que a mestranda adotou, como forma de compreender a realidade e agir com o intuito de melhorar a qualidade da sua ação educativa.

Também, estão mencionados os modelos/perspetivas pedagógicas que a mestranda se identificou ao longo da sua prática, assim como os processos educativos desenvolvidos, a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação.

Este relatório surge, também, como uma possibilidade de a mestranda, refletir sobre a aprendizagem, crescimento e evolução, que contribuíram para melhorar a sua prática, assim como todo o caminho que ainda tem que percorrer.

Palavras-chave: creche; pré-escolar; criança; formação profissional.

ABSTRACT

The work performed in the internship report aims to obtain a master's degree in childhood education, with the purpose of critical and reflexive analysis of the whole process developed in the contexts of nursery and preschool.

Throughout this report, theoretical and legal issues have been addressed, which have supported and guided the practices developed during the internships. It is mentioned the references to the image of the child as an active, competent, creative and autonomous being, and the role of the educator as an active, participative and reflective agent. Having this the goal to observe and interact with the children, becoming able to listen to their voices, plan, act and evaluate in a way to respond to their needs and interests.

In this sense, it is indispensable to adopt a critical, reflective and inquiring attitude, allowing to respond appropriately to each group and each child, in a differentiated perspective. Being this, a posture that the master student adopted, as a way of understanding the reality and acting with the intention of improving the quality of her educational action.

Also mentioned are the pedagogical models/perspectives that the master student identified herself during her practice, as well as the educational processes developed, the observation, the planning, the action, the reflection and the evaluation.

This report, also arises, as a possibility for the master student to reflect on learning, growth and evolution, which have contributed to improve her practice, as well as all the way she has yet to go.

Key Word: nursery; preschool; children; professional qualification.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. A evolução da educação pré-escolar em Portugal	3
1.2. A imagem da criança e o papel do adulto	6
1.3. Modelos/Perspetivas pedagógicas para a educação de infância	14
2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	21
2.1. Caraterização do contexto de estágio em creche	21
2.2. Caraterização do contexto de estágio em pré-escolar	25
2.3. Metodologia de investigação	30
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	33
3.1. Desenvolvimento de competências profissionais no âmbito da prática educativa supervisionada	33
3.1.1. Domínio da observação	33
3.1.2. Domínio da planificação	35
3.1.3. Domínio da ação	37
3.2. Descrição e análise de atividades mais relevantes	38
3.2.1. Atividades desenvolvidas em contexto de creche	38
3.2.2. Atividades desenvolvidas em contexto de pré-escolar	51
3.3. Domínio da reflexão	71
REFLEXÃO FINAL	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

LISTA DE ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS PAPEL

Anexos I - Grelhas de Avaliação em contexto de creche e pré-escolar

Anexos II – Exemplo de uma Planificação Semanal do contexto de creche

Anexos III – Exemplo de Planificação Semanal do contexto de pré-escolar

Anexos IV – Exemplo de uma Narrativa Reflexiva do contexto de creche

Anexos V – Exemplo de uma Narrativa Reflexiva do contexto de pré-escolar

ÍNDICE DE ANEXO DIGITAL

Anexos A- Planificações do contexto de creche

Anexos B – Planificações do contexto de pré-escolar

Anexos C – Narrativas Reflexivas do contexto de creche

Anexos D – Narrativas Reflexivas do contexto de pré-escolar

Anexos E – Registos Fotográficos em contexto de creche

Anexos F – Registo Fotográficos em contexto de pré-escolar

Anexos G – Grelhas de Avaliação em contexto de creche e pré-escolar

Anexos H – Documentação Pedagógica

Anexos I – Registos de notas de campo em contexto de creche

Anexos J- Registos de notas de campo em contexto de pré-escolar

LISTA DE ABREVIATURAS

ESE - Escola Superior de Educação

GAPP - Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCS – Projeto Curricular de Sala

PE - Projeto Educativo

PP - Projeto Pedagógico

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

PQA - Programm Quality Assessment

DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como finalidade, a descrição e a reflexão acerca do estágio realizado nas valências de creche e pré-escolar, bem como o processo de desenvolvimento da mestranda ao longo da sua formação.

Torna-se pertinente, de forma a contextualizar este relatório, fazer referência ao tempo de estágio realizado pela mestranda, sendo que este fez um total de 140 horas no contexto de creche, com a orientadora Doutora Sara Barros Araújo e 220 horas no contexto de pré-escolar, com a coorientação da Mestre Susana Esteves.

No que concerne à estrutura deste relatório, este apresenta-se dividido em três partes, que sucedem esta introdução, que tem como propósito fazer uma contextualização no âmbito da realização do relatório e, procedem a uma reflexão final, seguida de referências que sustentaram todo o processo de elaboração do relatório.

A primeira parte refere-se ao enquadramento teórico e legal, nesta, a mestranda optou por realizar uma descrição da evolução da educação pré-escolar em Portugal e apresentar os referentes teóricos e legais que orientaram a formanda ao longo da sua prática. Ainda será abordada a conceção de imagem de criança que a mestranda preconiza, assim como o papel do adulto e os modelos/perspetivas pedagógicas para a educação de infância, que serviram de suporte para a formanda.

Por sua vez, a segunda parte visa caracterizar os dois contextos de estágio onde a mestranda realizou a sua ação pedagógica, efetuando uma análise geral de cada instituição, fazendo referencia a aspetos mais específicos que a mestranda achou relevantes, tais como, os princípios que norteiam a ação educativa, o ambiente educativo, a equipa educativa, a sala de atividades e os

recursos, a caracterização dos grupos de crianças em questão e, a gestão do tempo. Para finalizar esta parte, a mestranda ainda descreveu a caracterização da metodologia de investigação utilizada ao longo dos estágios.

A terceira parte deste relatório diz respeito, à descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, nas duas valências, onde se encontra uma descrição e análise reflexiva de algumas situações da prática, que a mestranda achou mais significativas e, onde esteve evidente a construção de aprendizagens tanto para as crianças, como para a formanda. Para uma melhor leitura e compreensão deste capítulo, a mestranda optou por realizar esta terceira parte, seguindo a grelha de avaliação sobre os processos de aprendizagem na prática educativa supervisionada, utilizada em ambas as valências, dividindo esta em quatro domínios, observação, planificação, ação e reflexão.

Por fim, para dar finalidade ao relatório é elaborada uma reflexão final com o intuito de descrever uma síntese integrada de todo o processo da mestranda, apresentando as potencialidades e constrangimentos encontrados ao longo do período de estágio.

Importa ainda salientar, que após a reflexão final, é apresentada uma lista de referências bibliográficas, legais e documentais facultados pelos docentes ou de pesquisa autónoma, que a mestranda foi consultando ao longo da execução deste relatório. Também, estão presentes, anexos com uma planificação, narrativa reflexiva e grelha de cada contexto, sendo instrumentos essenciais para fomentar o que é descrito ao longo do relatório.

É de ressaltar que de acordo com todos os elementos que compõem este relatório, a mestranda abarcou o contributo deste, para o seu desenvolvimento global das suas competências profissionais e pessoais.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A presente parte do relatório diz respeito aos referenciais teóricos e legais que sustentaram a ação da mestranda. A sua elaboração emerge da necessidade de sustentar as opções educativas realizadas durante a prática pedagógica, expondo as principais fontes utilizadas durante o processo formativo, que contribuíram para a reconstrução de valores e crenças acerca da educação em creche e em pré-escolar.

Neste sentido, começar-se-á por abordar a evolução da educação pré-escolar em Portugal, a imagem de criança e o papel do educador, relacionando-os com alguns autores que são relevantes no âmbito da pedagogia, que ancoraram o percurso da mestranda. De seguida, serão expressos alguns aspetos que se revelaram mais significativos ao nível dos modelos/perspetivas pedagógicas e da legislação.

1.1.A evolução da educação pré-escolar em Portugal

A importância da educação das crianças, nomeadamente até aos seis anos de idade, tem vindo a ser debatida há muito tempo. Porém, a valorização, a implementação e os propósitos da educação pré-escolar, não seguiram sempre o mesmo caminho, modificando-se à medida que o tempo foi passando.

A primeira instituição, destinada exclusivamente a crianças, foi criada após a revolução liberal de 1834, onde acolheram crianças, tendo como objetivo dar resposta a necessidades principalmente assistenciais e sociais das famílias mais desfavorecidas (Gomes, 1986). Com o passar do tempo, foram criadas diversas leis que tinham como objetivo dar a conhecer esta nova ideologia de educação de infância, defendendo que esta é essencial para o futuro.

A entrada da mulher no mundo do trabalho e a industrialização acentuaram-se no século XX, originando uma maior procura, assim como reconhecimento da educação pré-escolar no país (Abrantes, 2000). A educação de infância passa a integrar o sistema oficial de ensino, quando afirmado pelo ministério da educação, em 1919 (*idem*). É com a Lei nº 5/73 de julho de 1973 (Reforma de Veiga Simão) que a educação pré-escolar passa a ser reconhecida como parte integrante do sistema educativo oficial, defendendo que esta se destinava a crianças entre os três e os seis anos, não sendo obrigatória.

É de ressaltar que em 1977, é criado o sistema público de educação pré-escolar (Abrantes, 2000; Cardona, 1997), e os primeiros jardins-de-infância oficiais do ministério da educação iniciam-se em 1978 (Abrantes 2000). Perante este enfoque, foi necessário, criar um documento que regulasse a educação pré-escolar em Portugal. Com a Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar) a educação pré-escolar ganha mais importância, passando assim a assumir-se como:

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção 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 na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Atendendo à afirmação supracitada, torna-se crucial que ao longo desta etapa se crie condições que propiciem a construção de competências, com a intencionalidade de criar condições favoráveis, onde se desenvolvam atividades ricas, diversificadas e dotadas de intencionalidade educativa, sendo que na sua grande maioria, as mesmas devem apresentar um carácter lúdico. Assim, se estas apresentarem esse carácter a criança encontra-se motivada e, por isso, predisposta para a aprendizagem.

Neste sentido, o/a educador/a ao longo das diferentes fases da educação pré-escolar deve promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural; contribuir para a igualdade de oportunidades; desenvolver a expressão e comunicação;

despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de anomalias no desenvolvimento, encaminhando a criança para um correto acompanhamento; incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade educativa (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro, artigo 10.º). É de salientar que a esta valência educativa, é atribuída a missão de iniciar o processo de educação das crianças, promovendo de forma equilibrada, o desenvolvimento de potenciais aprendizagens em diversas áreas, visando a autonomia e a socialização entre pares.

Em suma, o conceito de educação consiste num processo de ajuda e partilha, como forma de reconstruir o indivíduo (...) “para níveis mais elevados e melhores, ajudando-o a pensar e escolher” (Kilpatrick, 1936, citado por Gambôa, 2011, p.51). O conceito de educação poderá, de certa forma, ser entendido como uma adaptação do indivíduo ao seu mundo, que irá encadear-se na sua estrutura cognitiva, moral e social.

Atualmente acredita-se que a educação é um processo contínuo e partilhado para toda a vida, em que as crianças em conjunto com as restantes crianças, com o educador, a equipa educativa, as famílias e a comunidade se constroem como pessoas. Como nos elucida Vasconcelos (1997, p.19), “a educação precisa de ser um desafio social e intelectual para as crianças e para os educadores”, proporcionando o desenvolvimento supremo das suas potencialidades, construindo-se progressivamente como seres autónomos, conscientes, ativos e participativos na sociedade.

1.2.A imagem da criança e o papel do adulto

Corroborando o que tem vindo a ser explanado, importa referir o conceito de criança que a mestranda preconiza. Neste sentido, esta é vista como ativa, competente, e construtora do conhecimento. A mestranda encara a conceção de imagem de criança, como um ser com capacidades e competências próprias, inteligente e capaz, curioso e observador (Vasconcelos, 1997). Deste modo, importa referir que a criança é “ativa (...) e [construtora] do seu próprio mundo” (Papalia, Old & Fedman, 2001, p.30), sem esquecer que faz parte do seu desenvolvimento a interação do mundo social que a envolve.

Partindo desta suposição, poder-se-á referir que é um indivíduo em constante atividade, sendo “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta”, (Oliveira-Formosinho, 2008, p.16) uma vez que, “deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais” (James & Prout, 1990, p.6, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p.16), bem como da sociedade que a rodeia, pois só com o seu envolvimento é capaz de dar significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender (Oliveira-Formosinho, 2013).

A recriação da imagem de criança como aprendiz participativa tem sido, de acordo com Formosinho, um desafio constante. Oliveira-Formosinho (2013), baseando-se em autores referência, apresenta uma imagem de criança ativa e com iniciativa (Dewey), interativa e construtora de conhecimento (Piaget e HighScope), cooperativa (Freinet e Movimento da Escola Moderna), criativa e investigadora (Mallaguzzi). É de realçar que a aprendizagem tendo em conta a participação ativa por parte das crianças, “é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p.19). A criança ao participar na construção do seu conhecimento está a realizar uma aprendizagem ativa, “(...) lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias”, tornando-se com capacidade de dar sentido ao mundo que a rodeia (Brickman

& Taylor, 1991, p.4). Este processo de construção do conhecimento vai ao encontro da perspectiva construtivista da aprendizagem, definida por (Coll, Martin, Mauri et al., 2001), ou seja, segundo estes autores, devemos partir do que as crianças já sabem, da sua cultura e dos seus saberes, para potenciar a realização de aprendizagens.

Ora, a criança não pode ser vista como uma “tábua rasa, (...) [em que tem de] memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não pode evitar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.99) e, nem o/a educador/a como um “mero transmissor daquilo que (...) lhe foi transmitido” (*idem*). Perante esta evidência, se o adulto determinar todos os deveres e proibições das crianças, não lhes dará oportunidade de escolher e decidir.

Neste sentido, é fundamental que o adulto dê liberdade e autonomia às crianças, criando um espaço que permita que estas se escutem “a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.48). Ao valorizarmos estes momentos de escuta, de opiniões e, interesses das crianças, estamos a contribuir para o seu bem-estar e autoestima. Segundo a pedagogia de Reggio Emilia, o conceito de escuta, determina a criança como “(...) ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura” (Lino, 2013, p.127).

O direito da criança ser vista como competente é reconhecido na pedagogia em participação, que nos declara que esta, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade partilhada (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Compreende-se, assim, que a escuta das crianças sustenta a pedagogia diferenciada, concebida como condição vital para o prosseguimento da participação das crianças. É de salientar, que estes momentos de escuta e liberdade de escolha contribuem para que as crianças adquiram uma maior independência, refletindo-se no aumento da autonomia, fundamental para aprender a decidir e escolher. É,

ainda, através da escuta que se “(...) promove a aprendizagem individual e a aprendizagem do grupo através da partilha, negociação e colaboração que se estabelece nas interações entre pares e entre crianças e adultos” (Lino, 2013, p.128). Desta forma, a mestranda considera relevante a capacidade de cooperação e negociação por parte das crianças. Como refere Katz e McClellan (2005, p.13) as capacidades crescentes para comunicar, discutir e negociar, dar vez, cooperar, exprimir razões e preferências (...)“aceitar compromissos, desempenham um papel importante na interação social”. Quando, por exemplo, os educadores constroem regras para a sala de atividades juntamente com o grupo, ajudam “a criar um ambiente pró social na sala (...), quando indicam que as (...) regras invocadas se aplicam igualmente a todas as crianças e que correspondem [às suas] necessidades individuais (...)” (Katz & McClellan, 2005, p.32).

O papel do/da educador/a revela-se fundamental numa interação pedagógica de qualidade respeitadora da imagem de criança. Tal como refere Vasconcelos (1997, p.35), este/a deve assumir-se como “(...) aquele que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” de atingir. De acordo com o que foi supracitado, é essencial que para que as crianças consigam por si mesmas alcançar os seus objetivos, o/a educador/a reconheça os interesses e capacidade das mesmas, para que, posteriormente, lhes possa oferecer apoio.

A construção do conhecimento realizada pela criança, para além de ser feita de forma individualizada, tem também que ser colaborativa. Tendo em conta a atitude do/da educador/a, esta corresponde a uma intervenção na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança, que é definida como:

(...) a distância entre o nível real de desenvolvimento potencial tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de resolverem (Vygotsky, 1976, p.26, citado por Vasconcelos, 1997, p.35).

Perante esta citação, é importante referir, que o desenvolvimento da criança depende do apoio e dos desafios colocados pelos pares, ou seja, depende das interações do contexto social e educativo. Assim, a mestranda apoiou a sua prática pelo processo de (scaffolding), colocando andaimes, como forma de estimular a criança, ou seja, “amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1956 citado por Rogoff & Wertsch, 1984, p.3). O/A educador/a tem como função, incentivar (...) “a criança a resolver um determinado problema colocando andaimes que permitam (...) estender as suas capacidades e conhecimentos a níveis mais elevados de competência” (Rogoff & Malkin & Gilbride, 1984, p.33 citado por Vasconcelos, 1997, p.37).

Na mesma linha de pensamento, importa referir que o/a educador/a deve “(...) facilitar experiências, materiais de investigação; utilizar os recursos próprios e os que a natureza envolvente e a comunidade lhes oferece (...)” (Zabalza, 1998, p.112), para que as crianças tenham contacto e explorem objetos reais da sala de atividades. Uma vez que, a criança encontra-se em contexto de creche e de pré-escolar, sente a necessidade de conhecer e dar significado ao mundo, desta forma, esta abordagem deve ser respeitada. Importa, então, referir que esta ação por parte das crianças se reveste de uma componente sensoriomotora significativa, pois a criança aprende explorando através da ação, aprende fazendo, experimentando e manuseando. Como referem Post e Hohmann (2011, p.23) “sensório refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos sentidos; motor refere-se ao modo como aprendem através da ação física”. Perante esta situação, entende-se que é através da ação e dos sentidos que as crianças conhecem-se a si próprias e ao mundo. Ao explorar objetos as crianças aprendem as noções de gosto, forma, textura e tamanho (Kamii, 2003). Para além da descoberta das características dos objetos, as crianças começam a compreender como funcionam. Torna-se fundamental mencionar que, à medida que manipulam, transformam e combinam materiais, as crianças

descobrem as relações entre os objetos e entre as ações e os acontecimentos. É fulcral referir a sublime importância que as crianças devem deter no acesso aos materiais, como forma de os poderem explorar livremente, sendo-lhes dado tempo para os processos de descoberta.

Ao desenvolver atividades com as crianças, é importante, partir dos conhecimentos prévios, dos seus interesses e necessidades, de forma a demonstrarem um maior empenho nas atividades escolhidas por elas. Como aludem Brickman e Taylor, (1998, p.6) “ (...) as crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem.” Tal como nos elucida o modelo HighScope, este é um dos objetivos cruciais, que orientam as crianças para uma prática de aprendizagem ativa.

Para que se concretizem todos os aspetos supramencionados, relativamente às crianças, é crucial que o/a educador/a conheça o seu grupo em geral e cada uma das crianças em particular, pois é ele, “o mediador, aquele que faz com que as relações e as estratégias desenvolvidas por ambas as partes sejam evolutivas” (Vayer, et al., 2003, p.39). Neste sentido, os educadores assumem-se como ativos, participantes, observadores e reflexivos, observando e interagindo com as crianças, quando estas estão a interagir umas com as outras, ou mesmo com diversos materiais e acontecimentos, de facto é um processo que (...) “desenvolve-se gradualmente à medida que o adulto se vai tornando mais capaz de reconhecer e responder às necessidades de desenvolvimento das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27).

No âmbito da promoção de interações pedagógicas de qualidade, é fulcral que o/a educador/a deva apelar ao bom senso da criança, como forma de agir como mediador, mostrando às crianças que são capazes de abordar conflitos e problemas sociais. Em momentos de conflito o educador deve perceber o que se passou chegando a um entendimento com as crianças, conduzindo a situação de modo a resolvê-la. É importante ocorrer uma alternativa positiva ao castigo, para que as crianças se sintam incentivadas a resolverem os seus próprios problemas. Como refere Brickman e Taylor (1998, p.25), os adultos

devem encorajar os “comportamentos negativos das crianças (...) de maneira calma e direta, procurando formas para converter essas situações em oportunidades para ensinar e aprender”. É de salientar que as atividades ao longo do dia são um marco crucial para o/a educador/a, pois é ele/a quem orienta o momento da refeição, da higiene e do vestir. Relativamente à hora do almoço é importante respeitar os ritmos de cada criança, deixando que sejam elas a comer sozinhas mesmo que demorem um pouco mais de tempo, para que elas possam desenvolver as suas capacidades. No entanto, como refere (Vayer et al. 2003, p.91), “ainda nos deparamos com pessoas que não respeitam o ritmo da criança e parecem ter alguma pressa em terminar as refeições”.

Através de uma atitude reflexiva o/a educador/a deverá considerar a sua prática em várias dimensões. Importa referir os documentos orientadores que definem o perfil do/a educador/a, o perfil geral (Decreto-Lei nº 240/2001) e o específico (Decreto-Lei 241/2001). Relativamente ao primeiro, revela uma preocupação com questões referentes a quatro dimensões, sendo elas: a dimensão profissional, social e ética, a dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, a dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Relativamente ao perfil específico de desempenho, o/a educador/a deve ter em conta o currículo (organização do ambiente educativo, da observação, da planificação e a avaliação). O profissional de educação supramencionado assume um papel importante numa sala de atividades, visto que é este que organiza e gere o ambiente educativo, procurando criar um contexto pedagógico rico e estimulante, com vista à promoção de aprendizagens nas crianças. Deste modo, é crucial que possua competências, que o tornem, capaz de promover o desenvolvimento integral e integrado de cada criança.

Neste seguimento, relativamente à valência de creche na ausência de um referencial nacional avaliativo, foram suporte da mestranda as experiências-chave definidas pelo modelo HighScope (Post & Hohmann, 2011) e, a nível legal em contexto de pré-escolar, o apoio das Orientações Curriculares para a

Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas contêm um conjunto de normas e princípios pedagógicos que permitiram à mestranda organizar as suas escolhas na conceção e no desenvolvimento do processo educativo com as crianças. Este documento contém, numa primeira parte o enquadramento geral, referente aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo. O conteúdo da segunda parte tem como objetivo apresentar as áreas de conteúdo, assim como os seus domínios e subdomínios. As áreas de conteúdo são três, sendo elas a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo.

A área de formação pessoal e social, corresponde à (...) “forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições” (...) (Lopes da Silva et al., 2016), importantes para uma aprendizagem com sucesso ao longo da sua vida. A área de expressão e comunicação reconhece quatro domínios, o da educação física, da educação artística, da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Esta área permite à criança (...) “interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa” (...) (Lopes da Silva et al., 2016, p.43). Nela, está presente o domínio da educação física que permite à criança o desenvolvimento do seu corpo, possibilitando-lhe (...) “o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (*idem*).

O domínio da educação artística comporta quatro subdomínios, sendo eles as artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança. Estes subdomínios envolvem o desenvolvimento da criança como forma de trabalhar com diferentes técnicas (...) “através da exploração, experimentação e observação” (...) (Lopes da Silva et al., 2016, p.48). Permite também trabalhar com diversas modalidades, como pintura e desenho; utilizar e recriar o espaço e os objetos (...) em atividades de jogo dramático (...) inventar e representar personagens e situações (...), interpretar diferentes sons, valorizando (...) a música como fator de identidade social e cultural (...) e, por fim, (...) desenvolver o sentido rítmico

e de relação do corpo com o espaço e com os outros (Lopes da Silva et al., 2016, p.59).

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, revela-se fundamental para o educador, no sentido em que (...) “a maneira como fala e se exprime, [constitui] um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (...) (Lopes da Silva et al., 2016, p.61). O domínio da matemática tem um papel crucial na estrutura do pensamento lógico-matemático, pelo que o educador deve (...) “ter em consideração (...) a atenção, imaginação, criatividade (...) raciocínio [e] resolução de problemas” (...) (Lopes da Silva et al., 2016, p.75). Por fim, a área de conhecimento do mundo surge da curiosidade das crianças contactarem com situações que lhes permitam (...) “explorar, questionar descobrir e compreender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.85).

Em suma, importa referir que estas áreas de conteúdo não se encontram isoladas, podendo estar todas relacionadas umas com as outras. Para além destes documentos os conteúdos das unidades curriculares da licenciatura e mestrando, também revelaram-se cruciais para a formação da mestranda, como forma de buscar inspirações e contributos para as planificações, tornando a prática mais sustentada. Não obstante referir, que a mestranda consultou algumas brochuras da direção-geral da educação, procurando informações como suporte de auxílio para uma boa execução em contexto.

Além dos aspetos mencionados, é necessário realçar a postura que o/a educador/a de infância adota, devendo apresentar uma postura compreensiva; observadora; que cativa as crianças e que transporte para a sala alegria de aprender; encorajadora; meiga e brincalhona. Desta forma, esta postura deve facilitar interações que o/a educador/a estabelece com as crianças, estando disposto a aprender com elas.

1.3. Modelos/Perspetivas pedagógicas para a educação de infância

Um dos aspetos cruciais na ação do/da educador/a de infância são as abordagens curriculares que este mobiliza durante as suas práticas, pois estas são um importante instrumento de mediação entre a teoria e a prática. Neste sentido, a mestranda identificou-se com algumas abordagens que irá apresentar. Quando se fala em abordagens curriculares, é necessário, antes de mais, definir o conceito de “Currículo”. Desta forma, segundo Zabalza (1987) este é visto como um conjunto de metas de aprendizagem que se pretende que as crianças alcancem, assim como o conjunto de conhecimentos, atitudes, habilidades que se consideram importantes para trabalhar com o grupo. Importa mencionar que essas abordagens com as quais a mestranda se identifica, se baseiam em características construtivistas que assumem a criança como sujeito ativo e participativo no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ora, os modelos/perspetivas pedagógicas são um dos instrumentos indispensáveis ao educador/a de infância, uma vez que, estes sustentam a sua prática, apoiando-se na procura de um quotidiano com intencionalidade educativa. A mestranda considera que o modelo pedagógico poderá ser respeitado como refere Oliveira-Formosinho (2013, p. 16) como uma forma de (...) “tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação”. Sendo a criança o sujeito central do processo educativo, o/a educador/a deverá optar pelo modelo ou modelos que se adequam ao grupo de crianças com o qual está a trabalhar, fundamentando assim a sua ação num determinado contexto.

Importa, portanto, mencionar o modelo dominante na prática da mestranda, sendo este o modelo HighScope, pois esta baseou-se nele, ao longo dos dois contextos de estágio.

No que concerne ao modelo curricular HighScope, este baseia-se numa perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância, orientando-se sobre os princípios basilares da criança como construtora da sua ação educativa, sendo que o papel do adulto se orienta principalmente na gestão de oportunidades, que encaminham a criança a desenvolver experiências significativas essenciais para a sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013), reconhecendo “que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação” (Weikart, 1995, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.1). É possível afirmar-se que este se rege por cinco princípios básicos, componentes na “roda da aprendizagem”, sendo eles a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente físico/de aprendizagem, os horários e a rotina diária e a observação e avaliação.

Começando pelo primeiro princípio mencionado, importa referir que as crianças aprendem ativamente, através das relações e experiências, que as ajudará a dar sentido ao mundo que as rodeia (Hohmann & Weikart, 2011). Os adultos apoiam as crianças e compreendem que as suas explorações (...) “lhes proporcionam experiências-chave – uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano” (...) (Post & Hohmann, 2011, p.12).

As experiências-chave, que apenas foram o apoio da mestranda na creche, segundo o mesmo autor estão organizadas em nove domínios, o sentido de si próprio, ao qual as crianças começam (...) “gradualmente a compreender que existem como um ser individual e separado dos outros” (Post & Hohmann, 2011, p.38); as relações sociais, que permitem às crianças desenvolverem (...) “relações sociais quando se envolvem” (...) em interações diárias com vários indivíduos (Post & Hohmann, 2011, p.40); a representação criativa que proporciona às crianças a exploração de materiais e o brincar ao “faz-de-conta”; a exploração do movimento e da música que permite à criança (...) “comunicar através da linguagem (...) de manipular objetos com facilidade (...) e explorar a música com o seu corpo e a sua voz” (...) (Post & Hohmann, 2011, p. 44); a comunicação e linguagem, em que “comunicam os seus sentimentos

(...) através de sistemas cada vez mais complexos de choro, movimentos, gestos e sons” (...) (Post & Hohmann, 2011, p.45); o aprender sobre o mundo físico, onde as crianças (...) “exploram objetos para descobrirem as suas características e o modo como se comportam” (...) (Post & Hohmann, 2011, p.47); a noção precoce de quantidade e de número, começando (...) “a estabelecer bases para a compreensão da quantidade e do número” (Post & Hohmann, 2011, p.48); o espaço, aprendendo a orientarem-se (...) “a si próprios e aos objetos no espaço de forma a que as coisas fiquem mais fáceis de ver e agarrar” (Post & Hohmann, 2011, p.49) e, por fim, o tempo, em que aos poucos começam a compreender as noções básicas do tempo como “antecipar acontecimentos familiares (...) depressa, devagar” (...) (Post & Hohmann, 2011, p.39).

Relativamente ao segundo princípio da “roda da aprendizagem”, é possível afirmar que o/a educador/a tem um papel predominante na aprendizagem das crianças, sendo essencial que observem e interajam com as mesmas para compreenderem como estas pensam e raciocinam, assim como devem colocar desafios (Hohmann & Weikart 2011). Torna-se fundamental referir que as interações entre estes dois seres, quando positivas, revelam-se importantes para a aprendizagem das crianças. No entanto, importa salientar que essa interação não deve apenas ser visível em atividades propostas pelo/a educador/a, mas sim ao longo de todos os momentos do dia. É importante que o clima que se cria dentro da sala de atividades corresponda a um clima de apoio e confiança, no qual os adultos e as crianças se sintam livres para (...) “experimentarem e adaptarem as ideias dos outros às suas próprias necessidades” (Post & Hohmann, 2011, p.73). Como refere este mesmo autor e Hohmann & Weikart (2011), é essencial que para existir este clima de apoio, que o/a educador/a tenha atenção às capacidades, interesses e necessidades do grupo, para saber como deverá apoiar, aceitar e encorajar as intenções das crianças, como forma de responder às suas necessidades, dando tempo a estas, de serem escutadas. Os educadores ao ajudarem a criança (...) “a desenvolver confiança na pessoa que cuida delas e nelas próprias” (...), promove o “desenvolvimento de confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e

autoconfiança” (Hohmann & Weikart, 2011, p.65), essenciais para a sua socialização.

Evidenciando outro princípio, o ambiente físico/de aprendizagem, é entendido como um espaço organizado pelo adulto, onde este “organiza e equipa o ambiente de modo a proporcionar às crianças conforto e bem-estar” (Post & Hohmann, 2011, p.100). Deste modo, a sala de atividades encontra-se organizada de acordo com a faixa etária das crianças, assim como diferentes áreas de interesse. Nelas, as crianças conseguem reproduzir situações vivenciadas no seu quotidiano, experimentando diferentes (...) “papéis sociais, relações interpessoais, [e] estilos de interação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.84). A disposição da sala deve estar de acordo com os interesses do grupo, existindo materiais em número e espécie diferenciados, devem também estar acessíveis às crianças e, encontrarem-se em locais fixos, para que estas saibam sempre onde encontrar o material que necessitam.

É de ressaltar que a organização do espaço deverá possibilitar a movimentação livre de umas áreas para as outras. Como refere Oliveira-Formosinho (2013, p.66), a sala deve possuir um (...) “espaço que permita trabalho conjunto em todas as áreas”. Se o espaço estiver assim organizado, poderá afirmar-se que este permite (...) “que a criança possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que quer fazer com os materiais que lá se encontram” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 165). Importa referir, que ao longo do ano os espaços são modificados, sendo importante que a sua alteração seja de acordo com o interesse das crianças, assim como, que estas estejam envolvidas na tarefa de alterar o que é necessário, de forma a lhes dar (...) “um sentido de controlo sobre o mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.173).

Fazendo agora uma abordagem ao nível da rotina e organização do tempo, torna-se fundamental criar rotinas na vida das crianças, pois ao contactarem com estas, torna-se mais simples perceber os acontecimentos do dia, como forma de anteciparem (...) “o que vai acontecer de seguida” (Post & Hohmann, 2011, p.15). Importa referir, que a rotina diária é flexível e respeita os ritmos e necessidades das crianças, tornando-as mais autónomas, uma vez que, estas

sabem sempre o que se segue, relativamente ao momento que se encontram, ajudando-as a ter uma melhor perceção temporal do seu quotidiano.

A observação e a avaliação é o último princípio, tornando-se relevante, pois (...) “o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os/as educadores/as têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas” (Post & Hohmann, 2011, p.15). Desta forma, tanto os/as educadores/as, como a restante equipa educativa são os responsáveis por reunir (...) “informação válida sobre as crianças através da observação, da interação com elas e do registo diário de notas ilustrativas, apoiando-se” (...) naquilo que observam (Hohmann & Weikart, 2011, p.8). Ao observar e registar o que observa, o/a educador/a avalia o desenvolvimento de cada criança, para que possa adaptar as suas interações com as crianças, o ambiente de aprendizagem e a rotina diária. Para a elaboração destas observações, a mestranda apoiou-se no Programm Quality Assessment (PQA) para a creche, realizando registos nos diferentes indicadores e, no Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) para o pré-escolar, baseando-se nas categorias sensibilidade, estimulação e autonomia.

Relativamente à perspetiva pedagógica de Reggio Emilia que sustentou a ação da mestranda, importa mencionar que esta se caracteriza como uma “pedagogia das relações”, na qual as famílias, comunidade e educadores trabalham em cooperação. Deste modo, esta pedagogia permite que a criança cresça num meio plural, o qual se caracteriza pela interação, comunicação e colaboração, onde os conhecimentos criados a partir destas interações se denominam como fontes recíprocas de informação (Lino, 2013). Importa referir que esta perspetiva integra a Metodologia de Trabalho de Projeto, à qual segundo Teresa Vasconcelos (s.a, p.8), pode (...) “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de coconstrução do conhecimento.” É de salientar que o trabalho de projeto tem origem, geralmente, nas experiências das crianças e nas questões-problema que surgem. Desta forma, este surge de um interesse ou necessidade da criança, ou de uma situação que desperte a curiosidade da mesma. Ao longo da elaboração do trabalho de

projeto, as crianças têm um papel muito ativo, em que, (...) “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, s.a, p.11).

Definindo as várias fases do trabalho de projeto, que se incidem nas que Teresa Vasconcelos (s.a) preconiza, estas são, a primeira designa-se por “Definição do problema”, a segunda “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, a terceira “Execução” e, por fim, a quarta fase a “Divulgação/Avaliação”. Numa primeira fase é importante o educador escutar as crianças, quando estas fazem questões, formulam hipóteses, partilham os saberes que possuem e revelam aquilo que gostariam de conhecer. O educador tem então, um papel ativo, pois deve colocar desafios às crianças, para ajudar a manter um diálogo e discussão de ideias, para que consiga entender o que se pode atingir (*idem*). Na segunda fase, inicia-se a planificação daquilo que se vai realizar, “elaboram-se mapas conceptuais, teias (...) define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas” (...) (Vasconcelos, s.a, p.16). A fase da execução caracteriza-se pela pesquisa (...) “através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber, selecionam e registam a informação” (...) (Vasconcelos, s.a, p.16) que recolheram, para que posteriormente possam confrontar com as teias que foram elaboradas anteriormente. Por fim, a quarta fase, corresponde à divulgação/avaliação dos trabalhos, também conhecida como (...) “fase da socialização do saber” (...) (Vasconcelos, s.a, p.17), uma vez que esses saberes e conhecimentos alcançados são comunicados aos outros, bem como se expõe (...) “ uma sistematização visual dos trabalhos” (*idem*).

Torna-se crucial fazer referência ao “cesto dos tesouros”, perspetiva pedagógica preconizada por Goldchmied e Jackson (2006), que a mestrandia experimentou numa sala de creche. Importa referir que esta proposta reúne uma enorme variedade de objetos com intuito de uma exploração a nível dos cinco sentidos da criança. O/A educador/a tem um papel importante na escolha dos objetos, usando a sua imaginação, por objetos diferentes e adequados, com o intuito de assegurar uma basta riqueza de experiências à criança, num

(...) “momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.114). Quando observávamos a criança a explorar um objeto, percebemos a riqueza desta atividade, pois a criança consegue explorá-lo de diversas formas. É importante referir que essa exploração pode (...) “durar até uma hora ou mais” (...) (Goldschmied & Jackson, 2006, p.116).

A mestranda valoriza também o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), no que concerne ao papel desempenhado pelo/a educador/a, entendido como promotor da organização participada; dinamizador da cooperação; auditor ativo para provocar livre expressão e atitude crítica. Na mesma linha de pensamento, importa referir que através da cooperação e interajuda, torna-se possível a construção de novos saberes e se produzem novos instrumentos essenciais no desenvolvimento de cada criança. De facto, este modelo tem um vasto leque (...) “de instrumentos de monitoragem de ação educativa” (Niza, 2013, p.151), um deles, o quadro das presenças, que segundo Niza (2013, p.153) (...) “serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo” (...), ajudando na construção e consciência do tempo. Estes instrumentos que o modelo nos apresenta, são fulcrais para a construção de aprendizagens significativas para as crianças, pois como refere Niza (2013, p.153) todos os quadros (...) “funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social” (...).

É de salientar, que para além destes modelos/perspetivas pedagógicas, a mestranda também seguiu algumas linhas orientadoras da Pedagogia em Participação, no sentido em que, valorizou a escuta das crianças, como já foi explanado no subcapítulo antecedente.

Deste modo, após a apresentação de um quadro teórico que sustenta todo este relatório, será apresentada uma breve caracterização dos contextos de estágio realizados na prática da mestranda, assim como a metodologia de investigação utilizada.

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

A segunda parte do relatório aborda a caracterização dos contextos de estágio em que a mestranda realizou a sua prática educativa supervisionada, salientando para o efeito, as especificidades e elementos relevantes a eles inerentes. Importa mencionar, que as valências onde a mestranda realizou o seu estágio, foram ambas concretizadas no concelho da Maia e, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), executando primeiramente na creche, seguido do pré-escolar.

É de destacar que neste capítulo, ainda estará presente a caracterização da metodologia de investigação utilizada durante o estágio.

2.1. Caracterização do contexto de estágio em creche

No que concerne à instituição que a mestranda esteve a realizar o seu estágio, posso referir que é um estabelecimento sem fins lucrativos, que integra as valências de creche, jardim de infância e ATL, estando em funcionamento desde 1988. Esta organização detém a preocupação de aperfeiçoar, em cada dia os seus serviços, no seu atendimento com as crianças.

Torna-se fundamental referir que a instituição, de acordo com as leis e as políticas que norteiam a sua ação, orienta-se em conformidade com a Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto. Sustenta determinados objetivos, tais como, contribuir para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais; favorecer o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância e responsabilidade; contribuir para o progresso da sociedade e para a participação democrática na vida coletiva e, como objetivo fulcral proporciona às crianças momentos de aprendizagem de forma a torna-las autónomas e

criativas, laborando a cooperação e solidariedade, para que alcancem um domínio claro dos saberes (Projeto Educativo, 2016).

O Projeto Educativo (PE) tem como tema “Arte a Brincar”, tendo como propósito, identificar e utilizar materiais, instrumentos e técnicas catalogadas com as atividades artísticas. A instituição, no seguimento do seu trabalho educativo, tem vindo a estabelecer várias parcerias com outros serviços, tais como, a câmara municipal, a junta de freguesia, a biblioteca municipal, e a escola EB 2/3 da Maia. A sua ação educativa desenvolve-se de acordo com as grandes linhas do PE, fundamentando-se nas OCEPE, em HighScope, no MEM, e utiliza paralelamente a metodologia do trabalho de projeto.

Quanto à organização do ambiente educativo, a instituição é composta por dois edifícios térreos, o principal e o secundário, circundados por espaço exterior. O edifício principal contém três salas projetadas para a creche, incluindo o berçário, a sala de um ano e a de dois anos, tendo uma casa de banho para as crianças das salas de um e dois anos e, uma despensa de apoio. Existem três salas destinadas ao pré-escolar, que dispõem cada uma, de casa de banho e despensa; sala de ATL; sala de formação musical e de inglês, onde se realizam atividades extracurriculares; salas de atelieres de informática, expressão dramática e biblioteca; um gabinete de direção e secretaria; um refeitório; uma cozinha com despensa e casa de banho; uma copa; uma lavandaria; duas casas de banho para adultos e, vestuários para funcionários. No edifício secundário encontra-se mais uma sala de dois anos; um refeitório para a sala anteriormente referida, bem como instalações sanitárias e, duas salas para o ATL. Todas as salas encontram-se apetrechadas com materiais adequados às idades e os recursos manifestam-se de fácil acesso. Na parte exterior, deparar-se com um parque infantil, pátios cobertos, descobertos e jardins. Cada sala do pré-escolar tem um pátio coberto privativo e, na creche cada uma das salas contém uma varanda, comum a todas, de maior dimensão.

Relativamente à sala de atividades, em que a formanda esteve integrada (cf. Anexo E1), é de referir que é um espaço com bastante luz natural, pois contém uma grande porta de vidro que dá acesso à varanda; o pavimento contém uma

manta apropriada às crianças; um armário com alguns materiais de educação artística e é onde são também guardados os dossiers com os trabalhos de cada criança. Nas paredes estão afixados, trabalhos elaboradas pelas crianças e, existe uma mesa e cadeiras apropriadas; um fraldário e uma televisão com DVD e leitor de CD. A sala serve também de dormitório, reorganizando-se o mobiliário, para colocar as camas de quem dorme na instituição.

As diferentes áreas de interesse presentes na sala de atividades destinam-se à área do acolhimento, área da biblioteca, área da casinha, área dos jogos e construções, área das artes e, a área da higiene corporal. Na área do acolhimento (cf. Anexo E2) as crianças têm ao seu dispor almofadas e, é nesta área que ocorrem as atividades em grande grupo. Na área da biblioteca (cf. Anexo E3) existe uma pequena estante com alguns livros infantis, um sofá, duas almofadas e uma manta. A área da casinha (cf. Anexo E4) é um espaço que tem apenas um fogão e uma banca com alguns utensílios de plástico, referentes à cozinha e, uma cama de bebé com algumas bonecas. Na área dos jogos e construções (cf. Anexo E5), as crianças podem encontrar legos, carros, bonecos e alguns jogos de encaixe. Na área das artes (cf. Anexo E6), as crianças têm uma mesa com algumas cadeiras e, materiais fornecidos pelo adulto, referentes à educação artística. Por fim, a área da higiene corporal (Anexo E7) contém um fraldário e um móvel com produtos de higienização.

No que diz respeito à organização do tempo, poder-se-á dizer que a rotina diária do grupo tem início com a abertura e receção, das 7h.30 às 9h, onde as crianças são recebidas no polivalente pelas ajudantes de ação educativa. Posteriormente das 9h até as 9h.30, ocorre o acolhimento na sala de atividades, seguida de um tempo de grupo e, de tempo de escolha livre até as 11h.30. Neste momento inicia-se a higiene e prestação de cuidados e de seguida, o almoço. O momento do almoço é até às 12h, seguindo outro momento de higiene e prestação de cuidados e a hora do repouso. Das 15h às 16h é o momento do lanche, onde ocorre a higiene e prestação de cuidados antes do mesmo, e de seguida o tempo de escolha livre até as 19h.30, com uma pausa para um mini-lanche. Importa referir que a rotina diária proporciona um

equilíbrio de atividades de grande e pequeno grupo, pois durante os períodos diários orientados pelo adulto, as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas ideias individualmente, em grande e pequeno grupo, fundamentais para a organização e gestão deste numa sala de atividades.

Conhecer o contexto educativo onde é desenvolvida a prática pedagógica, revela-se crucial para a mestrandia que através das informações obtidas pode preparar a melhor prática possível para o grupo de crianças em que está inserida. Deste modo, a mestrandia serviu-se da observação participante e de conversas informais com a equipa educativa, para obter informações sobre o grupo. Na sala de um ano, o grupo é constituído por 13 crianças, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Sendo que, quatro são do sexo masculino e nove do feminino. É de salientar que este grupo contém um elemento com necessidades educativas especiais (NEE), não existindo relatório clínico, devido à idade precoce da criança. Apenas uma criança não tem nacionalidade portuguesa, tendo nacionalidade chinesa. As crianças são na sua maioria oriundas da área envolvente da instituição e, no que concerne às habilitações dos pais a maioria tem o 12º ano e, encontram-se empregados.

Poder-se-á ainda neste ponto referir que de uma forma geral, as crianças são bastante dinâmicas e enérgicas sendo também, pouco autónomas, mas com muita iniciativa para participar ativamente em todas as propostas. É um grupo que não demonstra um bom desenvolvimento na linguagem, pois apenas uma criança, vai proferindo algumas frases completas e, todas as outras, apenas dizem algumas palavras, constatando-se necessidades ao nível da linguagem oral. Para além desta necessidade, verificam-se outras, sendo mais visíveis neste grupo o desenvolvimento da capacidade de autonomia em diversas situações, como no calçar, no comer, na arrumação dos brinquedos, na higiene; a nível da partilha de brinquedos, no que diz respeito ao esperar pela sua vez nas atividades, ao mesmo tempo que respeita a vez dos outros; contactar com livros; contactar com diferentes estratégias no conto de histórias; dificuldade na articulação correta das palavras e, em movimentos que envolvem a motricidade fina.

Segundo Post & Hohmann “é essencial que o grupo trabalhe temas que lhes motive, (...) [proporcionando] (...) experiências que [permitam] que as crianças persigam os seus interesses” (2011, p.83). Nesta linha de pensamento, e através da observação, fui recolhendo dados acerca dos interesses do grupo, para que as atividades fossem ao encontro desses interesses. Concomitantemente, conclui que demonstram interesse por música (cantar); natureza; manipulação de materiais de artes visuais; lengalengas; livros; educação física; instrumentos musicais; animais e jogos.

Relativamente à equipa educativa, esta é constituída por pessoal docente e não docente. Do pessoal docente contam-se oito educadoras e professores das atividades extracurriculares. Por sua vez, do pessoal não docente, fazem parte uma escriturária, 11 ajudantes de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, uma roupeira e três funcionárias de trabalho auxiliar (Projeto Educativo, 2016). Para oferecer o apoio educativo necessário para o grupo, a equipa educativa da sala de um ano é constituída pela educadora de infância, uma assistente técnica, uma auxiliar de educação e duas estagiárias.

2.2.Caraterização do contexto de estágio em pré-escolar

Torna-se crucial referir que o contexto de educação pré-escolar onde a mestrandia realizou o seu estágio, acolhe as valências de centro de dia para idosos, creche e jardim de infância, sendo que esta última valência iniciou atividade em 1998. O seu funcionamento rege-se de acordo com a legislação, nomeadamente a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e o Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de junho, o Regulamento Interno e o Projeto Pedagógico.

É de ressaltar que a instituição define objetivos gerais, pertinentes para o desenvolvimento da criança, nomeadamente no desenvolvimento pessoal e social e, na inclusão desta em diversos grupos sociais. Pretende estimular o desenvolvimento global da criança e despertar a curiosidade e o pensamento

crítico, favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas. Tendo como objetivo também, desenvolver a expressão e comunicação e, estabelecer relações com a comunidade e a família (Projeto Pedagógico, 2016).

O projeto da instituição denomina-se por “Cidadania: Eu, a Natureza e o Mundo”, sendo que o projeto de sala intitula-se por “Bichos e Árvores da Casa ...” e, surge como forma de proporcionar às crianças a descoberta e o conhecimento de árvores e animais existentes no estabelecimento. Ainda devido ao interesse manifestado por alguns familiares em participar em atividades do contexto, existe outro projeto “Criar Laços” que solicita gerar momentos de partilha com os pais através de atividades integras.

É de salvaguardar que a instituição segue certos princípios orientadores da ação, contemplando quatro pilares fundamentais: “aprender a ser”; “aprender a conhecer”; “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos”. Nesta perspetiva é importante respeitar cada etapa de desenvolvimento da criança, para que esta ocorra de forma estável e harmoniosa. Com vista a corresponder ao princípio de promoção de bem-estar das crianças e das famílias, a instituição estabelece parcerias com alguns organismos, designadamente com a Escola Superior de Educação (ESE), no âmbito dos estágios profissionais; com o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico (GAPP), relativamente à transição das crianças para o 1º ciclo; com a câmara municipal, através dos projetos de saúde escolar e, o projeto da biblioteca itinerante (Projeto Pedagógico, 2016). Ao nível das perspetivas pedagógicas e metodológicas não é assumido um modelo único, mas um conjunto de ideias de vários modelos curriculares. Neste sentido, aplica maioritariamente uma influência de HighScope e, também os modelos de Reggio Emilia e MEM (*idem*).

Relativamente ao espaço físico este é caracterizado por dois pisos, um térreo e um inferior. No piso térreo situam-se todas as salas de atividades destinadas à creche e ao pré-escolar, que detém de casa de banho própria possuindo mobiliário apropriado à faixa etária, luz própria proveniente de janelas envidraçadas, assim como, acesso ao corredor único, muito bem iluminado, devido à presença de uma claraboia em toda a sua dimensão. Este último

permite o acesso ao polivalente e refeitório, bem como, à cozinha. Neste piso, existe ainda um auditório, um bar, uma casa de banho, uma sala de estar e uma sala de exposições. No que respeita ao piso inferior, este é composto por uma lavandaria, uma despensa, assim como, a mediateca que possui uma casa de banho no seu interior. Importa ainda realçar o espaço exterior, que à exceção do berçário, todas as salas de atividades desfrutam de acesso direto, tendo as salas do pré-escolar a particularidade de poder usufruir de um recreio junto das mesmas. Reconsidera-se então capital fundamental que a organização do ambiente educativo visa “que o seu espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; (...) seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008 citado por Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11). Perante este enfoque, é relevante referir que a instituição segue estas premissas, pois possui, ainda, um espaço de relvado de interesse para as crianças, contendo várias árvores, onde estas têm possibilidade de desfrutar diretamente do contacto com a natureza.

Relativamente ao espaço educativo da sala B, destinada ao grupo dos quatro anos, esta é ampla, apresentando bastante luminosidade devido à porta envidraçada que dá acesso ao espaço exterior. Possui aquecedor; uma casa de banho; sistema de som; uma televisão; armário com diversos materiais; estante com portefólios das crianças e, duas mesas com cadeiras para as construções e atividades de educação artística. Na sala existem placares em cortiça com os trabalhos elaborados pelas crianças, o quadro dos aniversários, do tempo e das presenças.

A organização da sala de atividades (cf. Anexo F1) e dos materiais, “(...) tem por base os interesse da criança [constituindo] uma condição basilar na aprendizagem pela ação” (Projeto Pedagógico, 2016, p.36). Desta forma, a sala comporta diversas áreas de interesse bem definidas, existindo seis de proveito para as crianças. A área do acolhimento (cf. Anexo F2) é a área com maior espaço livre, permitindo às crianças estar em grande grupo na hora do acolhimento, do conto de histórias, no diálogo e em atividades que envolvam todo o grupo. A área dos jogos e construções (cf. Anexo F3) é constituída por

uma variedade de materiais como puzzles; legos; peças de encaixe e blocos de madeira, estando visíveis e de fácil acesso às crianças. A área da casinha (cf. Anexo F4) encontra-se munida de materiais do quotidiano, os quais se integram na representação da casa, permitindo às crianças o fazer-de-conta, nela existe um fogão; uma mesa com bancos; uma banca; alimentos; utensílios de cozinha; uma cama; guarda-fatos; telefone e bonecas. A área da biblioteca (cf. Anexo F5) é organizada por uma estante com livros diversificados nos temas, tamanhos e formas, um tapete e, almofadas. A área de expressão plástica (cf. Anexo F6) comporta duas mesas de trabalho com cadeiras para as crianças realizarem atividades de expressão artística, contém também um quadro de giz e, uma estante com caixas etiquetadas com diversos materiais como marcadores, lápis de cera, lápis de cor, plasticina, entre outros. Além destes espaços, existe ainda a área da garagem (cf. Anexo F7) que contém um tapete de uma cidade e uma grande variedade de carros.

Relativamente à organização e gestão do tempo na instituição, inicia-se às 9h e termina às 16h. No entanto, para algumas crianças o dia começa às 7h.30 da manhã e termina às 19h.30. Às 9h a educadora reúne as crianças na sala de atividades e inicia o dia com o acolhimento, seguida da canção dos bons dias, a marcação do quadro das presenças e um diálogo em grande grupo. Por volta das 9.30 é iniciada uma atividade e, de seguida o tempo de escolha livre até à hora do almoço, antes desse momento, as crianças arrumam a sala e segue-se a higiene. Às 12h reúne-se as crianças no refeitório para almoçar, sendo que este momento tem aproximadamente a duração de 45 minutos. Depois do almoço as crianças assistem a um filme e brincam no exterior ou nas áreas da sala de atividades. Ao regressar para a sala, por volta das 14h.15, inicia-se a atividade da tarde e o tempo de escolha livre. Por volta das 16h as crianças lancham e ficam com as auxiliares de ação educativa até à partida. Importa ainda referir, que a organização temporal surge também associada à organização dos grupos e à sua diversificação. Desta forma, a organização do tempo visa a criação de díspares situações de jogo com os outros em pequeno grupo, com os pares, com os adultos ou ainda sozinha (Oliveira-Formosinho,

2013). Ao elaborar atividades tendo em conta esta organização diferenciada, permitirá à criança, proporcionar-lhe a exploração do mundo através de várias interações sociais.

No que concerne ao grupo de crianças, este é constituído por 20 elementos, com quatro anos de idade. É de referir que neste grupo de crianças, existe um elemento com NEE, no entanto, ainda não existem certezas, acerca do seu diagnóstico. Existem dez crianças do sexo feminino e dez do masculino. De um modo geral é um grupo sociável, respeitador e muito comunicativo. Posso referir que o grupo demonstra bastante interesse e entusiasmo por todas as atividades propostas, manifestam vontade de participarem todos ao mesmo tempo, revelando, por vezes, algumas dificuldades em esperar pela sua vez.

Para alcançar um trabalho rico em aprendizagens significativas e integradas e, que tenha por base a construção de um ambiente de aprendizagem estimulador, pretende-se partir sempre dos interesses e necessidades das crianças (Projeto Curricular de Grupo, 2016, p.12).

À luz desta evidência as necessidades observadas no grupo, de uma forma geral, prendem-se com dificuldade ao nível da partilha e do respeito pelo outro, nomeadamente nos turnos de fala; algumas das crianças evidenciam dificuldades nos movimentos que envolvem a motricidade fina; dificuldade na resolução de problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades e em recontar uma história oralmente. No que diz respeito aos interesses, demonstram interesse por livros; música; manipulação de diferentes materiais de educação artística; animais; jogos; natureza; instrumentos musicais; atividades de ciências e um grande interesse por culinária.

No que se refere à caracterização da família das crianças, importa considerar que quanto à atividade profissional dos pais, na sua maioria, estão empregados, tendo como habilitações, em média, o 12º ano e alguns licenciatura e mestrado. Quanto à zona de residência verifica-se que a maioria das crianças habitam em zonas situadas nos arredores da instituição.

Tendo por base o PP, constatei que ao nível de recursos humanos, esta instituição possui uma diretora pedagógica, com o intuito de orientar todo o

processo educativo, em parceria com a sua equipa, composta por pessoal docente, não docente e técnicos especializados. No que diz respeito ao pessoal docente este é constituído por cinco educadoras. Quanto ao pessoal não docente é composto por 14 elementos, sendo que nove dos quais são auxiliares de ação educativa, dois compõem os serviços gerais e, dois pertencem ao serviço de cozinha. Relativamente aos técnicos especializados, estes perfazem um total de quatro elementos, o docente de educação física, um professor de música, um professor de inglês e um de xadrez, não sendo no entanto, elementos permanentes na instituição, uma vez que, gerem atividades extra curriculares. A sala B comporta quatro elementos, dos quais uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e duas estagiárias.

2.3. Metodologia de investigação

Importa realçar que a mestranda durante todo o percurso nos contextos de estágio inspirou-se em linhas orientadoras que se aproximam da metodologia de investigação-ação, pois recorreu a princípios e processos inerentes a esta metodologia, como a observação, a planificação, a ação e a reflexão.

A investigação-ação revela-se como um processo fulcral na prática dos educadores, “pois é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes da sala de [atividades]” (Arends, 1995, p.45), e de “apoiar os educadores a lidarem com os desafios e problemas da prática adotando as inovações de forma refletida” (Altrichter, Posch & Somekh, 1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Neste sentido, o educador/a assume-se como investigador da sua própria ação, permitindo-lhe desenvolver as competências profissionais necessárias para as ações supracitadas.

É possível afirmar que a investigação e a ação são processos inseparáveis, uma vez que a prática educativa é vista como ponto de partida, pelo que o

processo investigação-ação tem como principal objetivo procurar soluções para problemas de cariz prático, de modo a melhorar a sua ação e as oportunidades de aprendizagem das crianças (Máximo-Esteves, 2008). Como afirma Gonçalves (2006, p. 19), “a investigação tem uma finalidade que é a de contribuir para o melhoramento da prática”. Assim, o educador/a assume-se como crítico e reflexivo, tornando o seu conhecimento evolutivo e pronto para a mudança. À luz desta evidência os educadores “ (...) desenvolvem a necessidade de refletir sobre a prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9).

Destacando os princípios e processos inicialmente supramencionados é fundamental salientar a atenção em cada um deles. Desta forma, focando na observação, o educador/a enquanto observador deverá estar atento a todos os sinais que a criança evidencie, para agir em conformidade relativamente aos seus interesses e necessidades. É importante realizar uma observação atenta, para que a criança desenvolva uma relação de confiança com o adulto. Através deste processo o educador recolhe informações acerca da mesma, relativamente ao que faz apoiada, o que desperta interesse, o que tenciona realizar, o que gosta e o que não gosta (Oliveira-Formosinho, 2013). A observação define-se, assim, “como um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e dos outros” (Trindade, 2007, p.39). É a partir desta observação e recolha de informação do grupo de crianças, que o educador/a faz escolhas analogamente à sua prática educativa, realizando nesta a sua diferenciação pedagógica, que parte do que “ (...) a criança sabe e compreende, (...) o que é capaz de fazer (...) para alargar (...) os seus interesses” e desenvolver as suas potencialidades (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.14).

Ao longo da prática pedagógica da mestranda, a observação assumiu-se como basilar neste processo, sendo esta, de acordo com as definições de Estrela (1994), participante, naturalista e direta, sustentada na metodologia de investigação-ação definido no Decreto-lei nº 241/2001. Tal como menciona

este decreto, a mestranda observou cada criança de forma individual, em pequeno e grande grupo, de modo a adquirir informações acerca das capacidades e competências das crianças, particularmente ao nível da linguagem, motor, cognitivo e emocional. Recolheu ainda, informações acerca das rotinas, da organização do grupo, do ambiente educativo e do contexto familiar, através de conversas informais com a educadora cooperante e a consulta dos projetos. Os dados recolhidos serviram para sustentar as planificações, de modo a desenvolver atividades congruentes com o projeto e os interesses e necessidades do grupo.

É de salvaguardar que a observação constitui-se como a base da “planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (DL nº 241/2001, p.5573). O educador/a deve, portanto, “ter em conta (...) os conhecimentos [das] crianças” (*idem*), como forma de realizar atividades constantes com o mesmo grau de exigência, planificando situações de aprendizagem que sejam desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança (Lopes da Silva *et al.*, 2016). É de sublime importância, que o educador planeie, possibilitando a articulação com as diferentes áreas de conteúdo, proporcionando momentos estimulantes às crianças e, que mantenha uma planificação flexível, tendo em conta as suas opiniões e propostas.

Intrinsecamente relacionado com estas duas fases surge o processo de reflexão, tornando-se crucial ao longo de todo o percurso de formação da mestranda, uma vez que, “é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação (...)” (Zeichner, 1993 p. 20, citado por, Nunes, 2000, p.10). A mestranda ao refletir sobre a ação retira conclusões sobre a sua prática pedagógica, verificando os aspetos que correram bem e os que ainda tem que melhorar. Desta forma, ao refletir, o educador/a inicia um processo reflexivo que se caracteriza “ (...) por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002 p.5).

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

No que respeita à terceira parte deste relatório, a mestranda pretende apresentar uma descrição e análise de algumas das atividades planificadas, propostas e orientadas, ao longo de todo o período de estágio, nos contextos de creche e pré-escolar referindo alguns resultados obtidos. Para a elaboração e melhor organização deste capítulo, a mestranda optou por orientar-se pela grelha de avaliação sobre os processos de aprendizagem na prática educativa supervisionada, utilizada no final do estágio em creche (cf. Anexo G1 e I.I) e no final do estágio em pré-escolar (cf. Anexo G2 e I.II), que tem como finalidade avaliar a ação da mestranda ao longo do seu percurso de formação, na perspetiva de regulação dos processos de aprendizagem. Desta forma, esta parte estará organizada de acordo com os processos de aprendizagem profissional nos domínios da observação, seguido da planificação, da ação e, por fim, da reflexão. Importa salientar, que estes domínios estão relacionados entre si, e a mestranda optou por usar esta estratégia como forma de melhor organização na apresentação das atividades e projetos.

3.1. Desenvolvimento de competências profissionais no âmbito da prática educativa supervisionada

3.1.1. Domínio da observação

A observação focalizada, intencional e suportada por pressupostos teóricos (Trindade, 2007) constituiu a primeira etapa de todas as intervenções

realizadas, tendo sido constante ao longo de toda a permanência nas instituições e servindo de base para o planeamento, avaliação e reflexão de todas as atividades desenvolvidas, tornando-as intencionais e fundamentais. Ao longo deste processo, a formanda recorreu a diferentes formas e meios de observação (explicados na segunda parte do relatório), dedicando a sua atenção a recolher informação sobre o grupo no geral, os pequenos grupos e, também, cada criança em específico, com o intuito de ter uma aproximação mais fiel e alargada da realidade e conduzir à adequação de metodologias e estratégias, que se traduzem em intervenções pedagógicas fundamentadas (Estrela, 1994). Não obstante referir, que também essa recolha permitiu elaborar uma planificação de atividades e projetos adequado às necessidades, interesses e capacidades de cada criança e do grupo em geral.

Ao longo desse processo de recolha de informação, a mestranda conseguiu conhecer as crianças, compreendendo melhor os seus comportamentos; a educadora e restante equipa educativa; as rotinas diárias; as interações adulto-criança e criança-criança; as salas de atividades, bem como as instituições. Estes momentos de observação revelaram-se positivos, pois através deles, foi possível, também, fazer recolha de informação a nível do contexto familiar e o meio envolvente das crianças, para compreender melhor as suas características, adequando o processo educativo às suas necessidades.

Foi crucial para a formanda, ter presente os referenciais teóricos ao longo das observações efetuadas, apropriados tanto à creche como ao pré-escolar, sendo que no primeiro caso a mestranda articulou as suas observações com recurso às experiências-chave do modelo HighScope e, no segundo caso, às OCEPE. Ainda relativamente ao processo de observação, também se mostrou bastante importante dialogar com a educadora cooperante e o par pedagógico, de forma a discutir os diversos pontos de vista existentes, contribuindo para a coesão e coerência da equipa educativa, bem como de modo a trocar informações sobre as observações efetuadas. Esta partilha de informação foi uma mais-valia para o trabalho da formanda, uma vez que, tal como afirma o decreto-lei nº 240/2001, o trabalho em equipa deverá ser um “fator de

enriquecimento da formação [do educador] e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências”. Uma outra estratégia que já foi enunciada na parte dois do relatório, de relevância e reguladora da prática da mestranda, foi a utilização do diário de bordo, registos estes que a formanda realizava todos os dias, de modo a identificar os pontos críticos do seu trabalho no sentido de os melhorar, bem como registar as observações da criança singular e do grande grupo, de forma a adequar a sua prática educativa. Os registos fotográficos foram outra estratégia, como forma de realizar o registo da sala de atividades, dos espaços envolventes a esta, dos materiais e das atividades realizadas pelas crianças. Assim sendo, a observação constitui a base para o planeamento de atividades, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo, levando a uma planificação significativa e, adequada às particularidades da criança individual e do grande grupo e aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem (Decreto-lei nº241/2001).

3.1.2. Domínio da planificação

Por tudo o que foi anteriormente referido, a mestranda considera que não existe ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, a planificação tem em conta um “conjunto de decisões prévias à ação e que servem para orientá-la”, (Diogo, 2010, p.90) de modo a que integrem os diferentes ritmos de aprendizagem, bem como, as diversas experiências-chave em creche e as áreas de conteúdo em pré-escolar, proporcionando distintas aprendizagens por parte das crianças, “de forma integrada e flexível” (Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto).

É de salientar que todos estes aspetos foram tidos em conta na elaboração das planificações, juntamente com o par pedagógico e a educadora cooperante semanalmente. Desta forma, uma vez por semana era possível registar as

necessidades, interesses e aprendizagens observados ao longo da semana, registando os objetivos e planeando atividades para a semana seguinte.

Com os feedbacks e os diálogos sortidos pela supervisora, a díade conseguiu ao longo da sua formação melhorar cada vez mais as suas planificações. Ao longo das semanas, nos dois contextos, durante o período de estágio, os objetivos foram sofrendo determinadas alterações, no entanto, existiram alguns que se mantiveram. Relativamente ao contexto de creche, estes foram o promover o desenvolvimento da expressão da iniciativa da autonomia do respeito e partilha; estimular a capacidade de demonstrar empatia pelo outro; promover o contacto com materiais de expressão artística; promover o desenvolvimento de apreciar histórias e canções; promover o desenvolvimento da motricidade fina e grossa; promover o desenvolvimento da linguagem oral; promover o desenvolvimento do respeito pelos livros e, promover o conhecimento do mundo através do contacto com diferentes objetos.

Relativamente ao segundo contexto, pré-escolar, os principais objetivos foram promover o desenvolvimento da capacidade de iniciativa e autonomia; promover a capacidade de a criança respeitar e partilhar com os outros; promover a apropriação do valor e importância da leitura e escrita; promover o desenvolvimento da motricidade fina e, promover a resolução de problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, recorrendo à adição e à subtração. A evolução na definição dos objetivos foi notória, não só ao longo da elaboração das planificações no contexto de creche (cf. Anexo A), como também na passagem para as planificações no contexto de pré-escolar (cf. Anexo B).

É de ressaltar, que ao planificar as atividades, a mestranda percorreu um ciclo. Desta forma, identificou os interesses, necessidades, aprendizagens evidenciadas, construiu objetivos para colmatar essas necessidades, planificando atividades e estratégias, tendo o cuidado de abordar diferentes experiências-chave, áreas de conteúdo, domínios e subdomínios na mesma planificação. Segundo o Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto (p.5573), um educador de infância deve planificar “atividades que sirvam objetivos

abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares”. Perante esta citação, a díade em ambos os contextos, tentou recorrer a estratégias e recursos diversificados.

O projeto curricular de sala (PCS) e da instituição foram outros recursos que a mestranda teve em conta na elaboração das suas planificações, como forma de planificar atividades que fossem ao encontro dos temas do projeto e integrando as propostas das crianças.

3.1.3. Domínio da ação

No domínio da ação, ao longo da prática nos diferentes contextos, a mestranda foi capaz de organizar o espaço e os materiais da sala, concebeu materiais e utilizou-os para um melhor desenvolvimento de ações do grupo.

A formanda desenvolveu, também, capacidades de organização e gestão do tempo, respeitando princípios de regularidade, como por exemplo as rotinas, e princípios de flexibilidade, ou seja, alterações que tivessem de ser implementadas, ou a ocorrência de imprevistos. Um outro aspeto que também se revelou crucial foram as atividades nos tempos de transição relativamente à participação da mestranda em creche, onde era proporcionado às crianças tempo e apoio na transição de um acontecimento diário para outro. Fomentou o desenvolvimento de relações positivas com as crianças, como forma de promover confiança e predisposição para as aprendizagens do grupo e de cada criança. Assim como, desenvolveu estratégias de diferenciação pedagógica e de inclusão das crianças no grupo, tanto nos momentos de atividades planificadas, como no tempo de escolha livre. Importa, também salientar, que durante o estágio foram visíveis competências ao nível de ações de envolvimento familiar, como forma de desenvolver nas crianças um processo de aprendizagem que promova, o seu desenvolvimento físico, afetivo, social e cognitivo.

3.2. Descrição e análise de atividades mais relevantes

A mestranda irá de forma mais explícita apresentar a descrição das atividades mais relevantes ao nível de creche e pré-escolar, tendo em conta, as competências supramencionadas e a análise das dimensões trabalhadas no domínio da ação. Ao longo dessa descrição, a formanda pretende realizar uma avaliação relativamente ao processo de aprendizagem das crianças e da mestranda.

3.2.1. Atividades desenvolvidas em contexto de creche

O plano da ação da mestranda teve como linha condutora as experiências-chave que permitem orientar o educador/a na sua observação, possibilitando a compreensão sobre o nível de progresso de cada criança.

Ao longo da prática educativa supervisionada, foi proposto pela orientadora, a realização de umas das propostas de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson. Perante esta proposta, a díade escolheu realizar o “cesto dos tesouros”, pois este se adequa à faixa etária do grupo em causa, e promove a diferenciação pedagógica, no sentido em que, permite que cada criança observe, explore, manipule e experimente de acordo com o seu ritmo, interesse e capacidade. As autoras Goldschmied e Jackson foram de facto, um suporte fundamental para desenvolver a atividade do “cesto dos tesouros”, que parte da exploração livre das crianças por um conjunto de materiais previamente selecionados pelo adulto. É importante que este mantenha uma atitude apoiante e atenta, mas sem intervir, limitando-se a observar. Desta forma, ao manifestar esta atitude, a mestranda, conseguiu um conhecimento mais aprofundado do grupo em geral e de algumas crianças em particular, influenciando as planificações

seguintes no que respeita as necessidades, capacidades e interesses das crianças.

Os objetos explorados, de acordo com as autoras, são um apelo aos sentidos, através dos quais a criança explora as diferentes propriedades utilizando os cinco sentidos. Desta forma, “o cesto dos tesouros reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos quotidianos escolhidos para oferecer estímulos a diferentes sentidos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.114 citado no capítulo I p.5). Ao explorar os objetos a criança realiza uma apreensão das suas características e desenvolve a capacidade de realizar escolhas, como nos elucida o “sentido de si próprio” nas experiências-chave de HighScope.

Partindo deste princípio, a formanda pretende descrever e interpretar esta atividade dinamizada pelo par pedagógico. De facto, para que a construção do conhecimento por parte da criança aconteça através de uma aprendizagem ativa, torna-se imprescindível que o adulto compreenda e apoie a sua abordagem sensorial. Ora, a ação sensorial da criança, é concebida, dando-lhe a “liberdade para explorar utilizando todos os sentidos” (Portugal, 1998, p.208). Perante esta evidência, mostra-se essencial possuir critérios na escolha dos materiais, sendo que estes devem apelar para a estimulação da integração sensorial (Goldschmied & Jackson, 2006). Por esse motivo, devem ser evitados os materiais de plástico, apostando em objetos do uso quotidiano, sendo estes naturais, tendo em conta a versatilidade dos mesmos, de modo a que os objetos não estejam limitados a uma ação ou a um objeto, mas sim que possam ser utilizados de diferentes formas, bem como possam ser combinados e transformados. Assim, a organização criteriosa dos materiais constitui-se como um recurso para o desenvolvimento do currículo revelando intencionalidade educativa nas opções tomadas.

Para a realização desta atividade, a díade reuniu os seus registos de observação e partiu para a escolha dos materiais de acordo com os interesses do grupo, realizando assim uma planificação (cf. Anexo II). Estes revertiam-se pela natureza, jardim e flores. Uma vez que, o grupo tinha interesse por essas temáticas e estávamos também na estação do ano da primavera, o par

pedagógico efetuou uma lista de materiais e, reuniu dois cestos de vime, um com flores com texturas, formas, cores e cheiros variados (orquídeas, jarros, rosálias, tulipas, estrelícias, japoneiras, pampilhos, flores secas, cravos, rosas e goivos) e, outro com ervas aromáticas (salsa, orégãos, alecrim, loureiro, tomilho, manjeriço e coentros), as crianças ainda tinham ao seu alcance, folhas de laranjeira, limoeiro, japoneira, estrelícia, carvalho, eucalipto e heras.

Como a instituição não fornecia outras salas livres para que realizássemos a atividade em pequenos grupos, a díade juntamente com a educadora cooperante, decidiu colocar o grupo todo ao mesmo tempo, mas dividindo este em três dispersos pela sala. Assim, cada um dos grupos continha dois cestos, um com flores e outro com ervas aromáticas (cf. Anexo E8). Efetuando esta organização do espaço, do ambiente educativo e gestão dos recursos humanos, a atividade contribuiu para enriquecer o desenvolvimento do currículo.

Concebendo agora uma análise da experimentação em si, importa mencionar que o grupo que a mestranda observou continha as crianças (Z., C.M., e H.). A mestranda pretende agora focar algumas observações que realizou, interpretando-as através das experiências-chave. É de ressaltar que para a elaboração desta análise, a formanda orientou a sua descrição pela documentação pedagógica realizada no portefólio de aprendizagem para a creche (cf. Anexo H) e os registos efetuados nas notas de campo (cf. Anexo I1).

Iniciando a análise e interpretação da criança Z. posso aludir que esta criança demorou alguns minutos a explorar os cestos, ficando durante cinco minutos apenas a observar os materiais e o que os colegas faziam com os mesmos. Quando se sentiu mais confiante, sorriu para mim e começou a aproximar-se do cesto (cf. Anexo E9) retirando algumas folhas que este continha. Numa fase seguinte, colocou-as à sua frente e começou por fragmentá-las em pequenos bocadinhos de forma muito pormenorizada (cf. Anexo E10) colocando cada bocadinho um em cima do outro realizando um monte de folhas no chão. Articulado esta observação com as experiências-chave de HighScope, é possível verificar o sentido de si próprio, na medida em que a criança revelou iniciativa nas suas decisões autonomamente, ao aproximar-se do cesto e a

realizar o fragmento das folhas; as relações sociais e comunicação e linguagem, no sentido em que sorriu para o adulto, mostrando segurança na escolha do material que queria explorar e comunicou não-verbalmente, através da expressão facial; o explorar objetos, uma vez que a criança explorou com as mãos, realizando um aglomerado de folhas no chão e a noção precoce de quantidade e de número, visto que a criança experimentou várias vezes amontoar um determinado número de folhas.

Relativamente à criança C.M. foi possível observar que de imediato colocou á sua frente o cesto que continha as ervas aromáticas, explorando as diferentes ervas, cheirando-as e tateando-as (cf. Anexo E11). Foi notório pela sua expressão facial, como esta criança explorava os cheiros de cada erva e verificava as diferentes texturas. Numa segunda fase, C.M. agarrou uma quantia de flores amarelas (cf. Anexo E12) e moveu-as colocando o ouvido por perto e sorrindo para mim, mostrando que ao agitar as flores, estas produziam um som. Ainda durante esta exploração, C.M. questionou a mestranda referindo “o que é isto?”, ao qual a resposta da mestranda foi “são flores amarelas”, perante esta resposta, a criança verbalizou o que a mestranda tinha acabado de proferir “são flores amarelas”.

Ao longo desta exploração a criança desenvolveu experiências-chave, sendo elas o sentido de si próprio expressando iniciativa para explorar os diferentes elementos do cesto de ervas aromáticas; as relações sociais envolvendo-se num pequeno diálogo com o adulto, questionando sobre o que tinha na sua mão; a música, pois explorou o objeto para verificar se ouvia algum som; a comunicação e linguagem comunicando verbal e não verbalmente sobre o que explora; a exploração dos objetos, quando explorou as diferentes texturas e, o espaço, pois C.M. retirou e colocou do cesto as ervas aromáticas, comparando-as umas com as outras.

Analogamente às duas crianças observadas, H. foi outra criança que a mestranda observou, sendo esta a que manifestou várias explorações com os materiais fornecidos, pois explorou todas as flores tendo em conta as suas cores, texturas e cheiros (cf. Anexo E13). Analisando a exploração desta criança

quando estava a manusear uma flor (jarro), foi deveras fascinante, pois esta removeu o caule da flor, ficando com as pétalas da flor numa mão e o caule na outra. Perante esta desconstrução do objeto, a criança sorriu para mim e acenou com a cabeça, expressando um sim e, colocou o caule por baixo das pétalas, mostrando que sabia como a flor era no seu estado inicial (cf. Anexo E14). Realizando esta abordagem, soltou a flor e aproximou-se do cesto, retirando duas folhas, sendo estas as que detinham uma maior dimensão de todas as que o cesto comportava. H. colocou-se de joelhos e fez de uma dessas folhas, uma vassoura, realizando o jogo do faz-de-conta, varrendo todas as pétalas que se encontravam no chão para um só lado do seu corpo (cf. Anexo E15). Quando realizava esta imitação, também colocava o ouvido próximo da folha, sorrindo ao escutar o som que esta produzia quando arrastada pelo chão. Ainda com a outra folha igual à que tinha numa das suas mãos, colocou-a na outra mão, empregando-as na vertical, realizando o processo de marcha com as folhas e mais uma vez, escutou outro diferente som que o mesmo objeto produzia (cf. Anexo E16). Num determinado momento, quando as crianças do seu grupo e de toda a sala já estavam a dispersar, H. começou a arrumar todas as flores dentro do cesto autonomamente, baixando-se e agarrando-as para colocar dentro do mesmo local de onde tinha retirado inicialmente (cf. Anexo E17).

Interpretando as ações de H. perante esta exploração a mestranda pode referir que esta criança realizou também aprendizagens relacionadas com as experiências-chave, tais como: o sentido de si próprio ao expressar iniciativa para explorar todos os elementos que o cesto continha; o movimento, pois esta criança durante a sua exploração movimentava todo o seu corpo, ora que se colocava de pé, sentado e de joelhos – motricidade grossa, e motricidade fina no manusear dos objetos; a música quando escutava diferentes sons quando colocava os objetos de diversas formas; a comunicação e linguagem, comunicando com a formanda através de expressões faciais; a exploração dos objetos, explorando através dos sentidos e, o espaço pois no final, colocou dentro do cesto os objetos que tinha retirado inicialmente.

Concebendo agora um colmatar sobre esta proposta, a mestranda pretende referir que inicialmente, ficou um pouco receosa, pois era a primeira vez que realizava esta atividade e não sabia como as crianças iriam aderir. Quando terminada a proposta, a formanda reteve muitas aprendizagens, pois aprendeu que este tipo de atividades desperta o interesse das crianças e, o que por vezes para a mestranda poderá ser uns simples cestos, para as crianças torna-se algo desafiador, despertando o seu interesse e curiosidade, apelando para a sua crescente focalização sensoriomotora.

A atividade em si foi um sucesso, pois as crianças manifestaram-se envolvidas e empenhadas na exploração sensorial e nas múltiplas possibilidades que a diversidade de flores lhes proporcionavam, tendo sido possível observar um elevado grau de autonomia das mesmas. Como o principal objetivo era estimular e focar nos interesses das crianças, conseguimos captar a atenção e interesse pela atividade durante 45 minutos. É de salientar, que este tipo de proposta permitiu uma gestão e organização do tempo flexível, contribuindo para o desenvolvimento da curiosidade e da autonomia das crianças. Durante este tempo, a formanda ficou maravilhada e surpreendida pela capacidade que as crianças de um ano têm para imaginar, inventar e improvisar, como já foi supramencionado, através de alguns exemplos.

Ao realizar esta proposta para o grupo, a mestranda desfrutou de uma melhor perceção/conhecimento das ações de cada uma destas crianças, assim como o seu ritmo. Compreendeu também que é possível realizar atividades sem a intervenção do adulto, verificando um leque maior de autonomia por parte da criança. Relativamente à criança Z. que é muito tímida e fechada, foi possível verificar, através da proposta, que sem a intervenção do adulto, é capaz de ser autónoma e participar nas atividades.

Esta proposta tornou-se para a mestranda mais um momento de aprendizagem, sendo significativa, pois compreendeu que, por vezes, as atividades tornam-se mais preciosas, quando deixamos a criança realizar ações por si própria. Uma competência que a mestranda adquiriu e considera

importante, foi o estabelecimento de relações seguras com as crianças, proporcionando-lhes e envolvendo-as num clima de confiança e liberdade, sendo lhes possível, tomarem iniciativa de escolher o que pretendiam explorar, ou seja, ao desenvolver relações positivas e capacitantes com as crianças, proporcionou-lhes segurança emocional e afetiva, aumentando a predisposição para as aprendizagens. Desta forma, a mestranda também aprendeu, que de uma forma simbólica, a brincadeira torna-se um meio de expressão que é bastante importante para o desenvolvimento da criança.

Outro aspeto que a formanda também pode constatar prende-se com os conflitos, um dos temas que selecionou para refletir, (cf. Anexo IV) que ao contrário do que foi observando noutras dinamizações, não ocorreram ao longo da proposta, pois o grupo ao possuir uma grande variedade de materiais, apenas se cingiu a explorar e não reparar no que os outros estavam a utilizar. Ao realizar esta proposta a mestranda compreendeu que esta foi rica, pois forneceu-lhe informações cruciais, permitindo a análise individualizada da criança, percebendo como cada uma experiencia e desenvolve a sua autonomia.

Como já foi supramencionado, a mestranda manifestou sentimentos de ansiedade, curiosidade e incerteza sobre o seu desenvolvimento nesta proposta. Todavia, a adesão das crianças à atividade desenvolvida não obteve qualquer tipo de sentimento negativo. Ao realizar esta proposta, compreendeu-se que determinados materiais, suportam uma componente multifacetada, dando oportunidade às crianças para a realização de escolhas, contribuindo para a sua autonomia, bem como para recolherem informações sobre os materiais apresentados, como as texturas, cores, cheiros e sons.

Em seguimento do que a mestranda descreveu e refletiu, surge com pertinência referir uma atividade que, de certo modo, apela aos sentidos das crianças, à qual a formanda pretende descrever e analisar, por considerar uma atividade significativa para a aprendizagem das mesmas e para a formação profissional de educação de infância em formação.

Perante o interesse do grupo pela exploração de materiais, planificou-se uma atividade que integrasse a manipulação de sacos sensoriais diversificados, mas tendo como principal objetivo ultrapassar a dificuldade de duas crianças (Z. e C.L.) e assim trabalhar na diferenciação pedagógica. Essa dificuldade manifesta-se pelo receio em tatear materiais molhados, o que se verificou em outras atividades que envolviam uma ligação com tintas ou materiais que permitiam o sujar as mãos, ao qual as crianças rejeitavam esse envolvimento, sendo necessário o apoio do adulto para concretizarem essa ação. Desta forma, considerava-se então necessário promover o contacto com materiais, permitindo uma vasta exploração a nível sensorial, como forma de ampliar a aprendizagem e ultrapassar esse receio por parte destas duas crianças.

No que concerne a essa exploração propriamente dita e de forma a promover uma exploração despreendida por parte das crianças a formanda optou por na manta, colocar o cesto ao centro do grupo. Assim, durante a manhã, respeitando-se a rotina diária, foi desenvolvida a atividade de exploração dos sacos sensoriais. Importa realçar, que a rotina diária detém elevada preponderância no processo de desenvolvimento das crianças, pelo que a ação educativa foi desenvolvida segundo os horários estabelecidos para cada momento do dia, seguindo a mesma sistematicidade e previsibilidade, muito embora, esta seja flexível. Desta forma, após os bons dias, em grande grupo, foi apresentado um cesto com diversos sacos sensoriais (cf. Anexo E18). É certo que as crianças em tenra idade são já chamadas à atenção pela cor, bem como formatos interessantes e apelativos à sua visão e tato. Tendo esta premissa como um dos pontos de partida, a díade construiu alguns sacos sensoriais que apelassem ao sentido visual, bem como ao sentido sensorial das crianças. A exploração dos materiais que o par pedagógico selecionou, na opinião da mestranda tinha como objetivo fomentar o desenvolvimento de diversas capacidades nomeadamente a nível motor, visual e sensorial, considerando ainda, que esta atividade teve um papel bastante pertinente, nomeadamente por serem utilizados materiais versáteis, ao invés do uso de materiais pré-definidos tais como os objetos que as crianças habitualmente

exploram na sala de atividades. Importa referir que a construção destes sacos foi executada pela díade, utilizando diferentes recursos, tais como: sacos de congelação, fita-cola, óleo de bebé, bolas de gel, pompons, bolas de esferovite, missangas, joaninhas, estrelinhas, elásticos, olhos e corante alimentar.

Quando colocamos o cesto ao centro do grupo, questionamos as crianças sobre “o que está aqui no cesto?”, como este grupo ainda manifesta dificuldade na linguagem oral, obtivemos a resposta a partir de sorrisos e o aproximar de cada elemento para retirar um saco sensorial do cesto. A mestranda observou que o receio das duas crianças foi ultrapassado, pois conseguiram explorar os sacos, sem qualquer pavor mostrando-se entusiasmadas com a exploração que os sacos lhes proporcionava. O facto de poderem contactar com materiais húmidos, mas dentro de sacos, fez com que estas crianças mostrassem proveito pela atividade.

Ao longo da observação, a mestranda verificou e registou (cf. Anexo I.2) que uma criança ME. realizou o jogo do faz-de-conta, quando colocou o saco por baixo da sua cabeça, imitando que era uma almofada. Manipulava o saco de diversas formas, observando os comportamentos dos materiais, quando esta os movimentava, ora que ficavam no fundo do saco, ora que ficavam de um só lado quando colocava a mão por cima do mesmo (cf. Anexo E19). A um determinado momento, a mestranda observou também esta criança a tentar agarrar as missangas que o saco continha e a tentar colocar o dedo dentro dos elásticos (cf. Anexo E20).

Relativamente às duas crianças Z. e C.L., a mestranda conseguiu observar o seu bem-estar emocional, segurança e satisfação no envolvimento com a atividade, pois experimentaram todos os sacos sensoriais, reparando que estes se comportavam de diferentes formas, quando macerados com uma ou duas mãos. C.L. ao tatear o saco apenas com um dedo sorriu para mim, mostrando que estava alegre ao observar a visualização que esse ato lhe proporcionava (cf. Anexo E21). O objetivo foi conquistado com sucesso, evidentemente quando as crianças manipularam os materiais tendo em conta o contacto com os objetos e sentindo a temperatura dos mesmos. Enquadrando esta atividade

com as experiências-chave, estão presentes o sentido de si próprio, pois as crianças foram autônomas quando exploraram os materiais livremente; a comunicação e linguagem que foi observada entre criança-criança e adulto-criança; o explorar objetos através dos sacos sensoriais e o tempo que permitiu às crianças realizarem uma ação e voltarem a repetir.

À luz das situações descritas, a mestrande pretende referir que é importante o educador/a respeitar os sentimentos da criança, na medida em que “será uma ajuda se o (...) [educador] disser que compreende que pode não apeteer à criança participar na atividade naquele momento, mas que estará à sua disposição quando se sentir pronta” (Katz & McClellan, 2005, p.23). Perante esta evidência a mestrande, ao longo das atividades que propunha assumia sempre essa postura, pois tal atitude alude a um sentimento acrescido por parte do educador/a. É de salientar que a sensibilidade é um dos fatores que deve estar presente no empenhamento do adulto, relativamente à relação que este estabelece com a criança. Considera-se, portanto, fundamental (...) o cuidado e a atenção prestada pelo adulto, tendo em conta os sentimentos e o bem-estar da criança (Bertram & Pascal, 2009). Assim, compreende-se a necessidade de respeitar os diversos temperamentos das crianças, uma vez que estes influenciam a interação, com as pessoas e com os materiais (Post & Hohmann, 2011). Conclui-se que para a mestrande, a atividade descrita e refletida foi crucial para o seu desenvolvimento profissional, na medida em que promoveu a compreensão sobre a necessidade de adequar atividades não só ao grupo de crianças, mas também a cada criança, mediante as suas necessidades de desenvolvimento.

Ao longo da intervenção da mestrande em creche, tal como já foi mencionado, o grupo demonstrava um grande interesse por livros e conto de histórias. Nos primeiros instantes observados, durante o momento do conto, pude constatar que apenas o livro era utilizado no conto de histórias. A mestrande constatou que haveria diversos recursos para dinamizar o momento do conto, mas que todavia, não eram utilizados pela educadora cooperante, nem pelo grupo. Perante esta evidência, a formanda propôs à educadora

cooperante proporcionar um momento do conto, usando uma outra estratégia, utilizando outros recursos. Assim, planificamos uma atividade de momento do conto, através de fantoches e de um fantocheiro, para superar a precisão do grupo que consistia na necessidade das crianças contactarem com atividades que promovessem o desenvolvimento da linguagem oral e de contactar com diferentes estratégias no conto de histórias.

A leitura de histórias pode assim, ser muito mais do que o “cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica” (Mata, 2008, p.80). Esta pode ser uma atividade muito agradável e um elemento central na formação de “pequenos [ouvintes] envolvidos” que conseguem aproveitar este momento para irem mais além do que aquilo que está escrito nas páginas do livro (*idem*).

Tal como referido anteriormente, a mestranda ao ter conhecimento de como o momento do conto era dinamizado, procurou atuar com recursos a fantoches e fantocheiro. Importa referir, que a construção destes recursos foi realizada pela díade, uma vez que as crianças desta faixa etária ainda não têm motricidade global para concretizar estes recursos, assim como alguns materiais que foram utilizados, seriam perigosos para o grupo. Para a concretização do fantocheiro (cf. Anexo E22), a díade utilizou diversos materiais, tais como: tesoura, x-ato, cola quente, papel de eva; tintas; papel crepe e spray; e para a construção dos fantoches (cf. Anexo E23), utilizou papel eva, paus de médico, cola, tesoura, olhos e marcador. Também o facto de na creche o tempo ser escasso não permitia à mestranda realizar estes materiais em pouco período de tempo, o que prolongaria os dias de estágio para concretização de outras atividades que a díade pretendia elaborar com o grupo.

A escolha da história partiu do interesse do grupo por animais. Neste sentido, a mestranda realizou o momento do conto “O Sapo e a Lebre” de Max Velthuijs (cf. Anexo E24). Mais uma vez, de forma a respeitar a rotina diária do grupo, após a canção dos bons dias, a díade sentou as crianças estrategicamente, para deterem uma melhor visualização da dramatização. Quando colocado o fantocheiro na sala de atividades, as crianças ficaram atentas ao que iria acontecer. A mestranda colocou-se por trás do fantocheiro,

com os fantoches e criou um diálogo que consistiu em conceder os bons dias ao grupo, apresentando as personagens e questionando se queriam ouvir a história da lebre e do sapo, ao qual as crianças responderem que sim. Ao relatar a história, algumas adaptações foram feitas, no sentido de criar mais diálogo entre as personagens e, a formanda criar diferentes vozes para o narrador e para as duas personagens. Foi notório como as crianças ficaram atentas à atividade e mostravam-se envolvidas com o facto de as personagens “deterem vida”, desenvolvendo o respeito por si próprio e pelos outros, na escuta da história e, demonstrando disposição para aprender. A mestrande como se deparava por de trás do fantocheiro, não conseguiu observar as expressões faciais das crianças, mas conseguiu sentir a calma e a atenção que estavam perante a escuta da história. Em diálogo com a educadora cooperante e o par pedagógico, a formanda ainda obteve mais certezas que a atividade foi uma mais-valia, pois visualizaram as expressões das crianças e, estas eram de alegria e admiração (cf. Anexo E25). Quando terminada a história, algumas crianças colocaram-se de pé e aplaudiram (cf. Anexo E26). A vontade de experimentar estes dois novos recursos era arrebatadora. Neste sentido, a mestrande dialogou com as crianças explicando que todos iam experimentar e, questionou se queriam visualizar o livro da história que tinham acabado de ouvir. Todas as crianças quiseram explorar o livro e realizavam um processo de comparação ao apontar para as personagens deste, comparando as mesmas com os fantoches em causa (cf. Anexo E27).

Quando terminada a exploração do livro, as crianças foram a pares para trás do fantocheiro brincar com os fantoches. Ao longo desta observação a mestrande pôde constatar que colocavam o fantoche virado de frente para si, não percebendo que os colegas que estavam a assistir é que tinham que visualizar o fantoches de frente, claro que no decorrer do tempo as crianças vão se aperceber dessa ação (cf. Anexo E28). Este foi o momento em que as crianças se sentiram mais deslumbradas e tornaram a comunicação entre pares bastante frequente. É de extrema relevância partilhar uma ação da criança M. que ao chegar a meio da atividade, conseguiu compreender que o fantocheiro

é utilizado para o conto de histórias. A mestranda evidenciou esta aprendizagem, quando observou M. a deslocar-se para a biblioteca, retirando um livro, e colocando-se atrás do fantocheiro a “ler” o mesmo (cf. Anexo E29).

É imprescindível a importância de contar histórias enquanto atividade “regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (Mata, 2008, p.78). Ora é possível compreender que através das histórias a criança tem oportunidade de promover a imaginação, memória, a criatividade, ampliar o seu vocabulário, a diversão e a concentração. A mestranda pretende ainda referir que o ato de contar uma história não é uma tarefa simples. O contador de histórias deve ser dotado de um conjunto de competências que lhe permitam realizar a atividade à qual se propõem. Através da audição de uma história, o imaginário da criança enche-se de novos significados que vão surgindo subtilmente durante a narração. É importante que o adulto proporcione um ambiente cativante, promovendo a dinamização destes momentos, utilizando diversas estratégias e recursos, reinventando formas de dinamizar os contos, de forma a prender a atenção e transportar as crianças para mundo da fantasia.

Refletindo um pouco sobre a atividade em si, a mestranda compreendeu que contar histórias tem bastante importância no desenvolvimento global da criança, pois através de diferentes momentos do conto a criança desenvolve a sua imaginação, criatividade e enriquecimento do vocabulário. O discurso oral deste grupo foi também notório nas interações que manifestavam entre pares, quando se colocavam por trás do fantocheiro, dialogando uns com os outros ao mesmo tempo que manipulavam os fantoches. A vivência e exploração de diferentes recursos e estratégias no momento do conto tem influência no envolvimento das crianças, contudo recorrendo à utilização de novas técnicas estas demonstram-se mais motivadas para esse momento.

3.2.2. Atividades desenvolvidas em contexto de pré-escolar

Ao longo do contexto de pré-escolar, foi crucial para a mestrandia a grande oportunidade de realizar uma metodologia de trabalho de projeto de acordo com os interesses e opiniões das crianças. Torna-se relevante focar o desenvolvimento do grupo na sala de atividades, pois é um (...) “local desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (Folque, 1999, p.6) em que visa “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p.3), caracterizando-se pelo facto de apontar para a procura de respostas a questões colocadas pelas mesmas.

Este percurso da formanda ao longo do contexto de pré-escolar foi deveras aprendiz, tanto para as crianças como para a mestrandia. Tendo em conta essa evidência, um aspeto que se tornou relevante para a formanda, assim como bastante significativo, foi a grande possibilidade de escolha que se dá às crianças, em que são elas que decidem o que querem fazer e como vão fazer. Importa referir, que para que estes momentos sejam possíveis, o adulto tem que criar, assim, um espaço que permita que as crianças se escutem “a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve” (Formosinho et al., 2013, p.48).

Perante esta situação, importa referir que no decorrer de uma atividade de peddy-paper realizada no exterior da instituição, relacionada com o projeto da mesma, o grupo da sala dos quatro anos observou buracos no jardim e questionou o porquê dessa existência (cf. Anexo F8). As crianças P.P, R.V e T.S. foram as que mostraram um maior interesse inicial por essa descoberta.

Ao longo da observação a criança T.S. afirmou que os buracos estavam ali, porque andaram lá toupeiras. Na sequência deste comentário que foi

expandido por todo o grupo, foram várias as crianças que se mostraram interessadas em saber mais sobre este animal.

A fase I do nosso projeto que remete para a definição do problema, tornou-se assim evidente, pois o tópico suscitava curiosidade e foram várias as perguntas lançadas para o conhecimento do mundo das toupeiras. Deste modo, a dÍade viu aqui uma oportunidade de desenvolver um trabalho de projeto a partir de um interesse evidenciado pelas crianças, tendo origem nas experiências de vida das mesmas. Como afirmam Katz e Chard “o conteúdo ou tópico de um projeto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças” (1997, p.5). Desta forma, “deve ser dada ênfase ao processo de escuta de vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.27).

Uma vez que o tema surgiu nas primeiras semanas de estágio da dÍade, a mestranda, ainda se encontrava em processo de observação participante e de integração no grupo, pelo que este começou por ser pensado, se realmente era esse o interesse manifestado. Com o passar dos dias, visto que a motivação e interesse do grupo relativamente às toupeiras eram contínuos, a dÍade viu o seu trabalho facilitado no início da construção conjunta do projeto com as crianças. Importa referir que a mestranda teve em conta que o espaço exterior tornou-se educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer às crianças e à mestranda. Todavia, o espaço exterior tornou-se “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que ao brincar, têm a possibilidade” de mostrar interesse por uma temática que pode ser desenvolvida de acordo com os seus interesses (Lopes da Silva, et al., 2016. p.27).

Após a situação desencadeadora e definido o tema central do projeto, a dÍade dinamizou um diálogo em grande grupo sobre o que as crianças sabiam sobre as toupeiras. No referido diálogo, as crianças relataram os seus conhecimentos prévios em relação à temática, sendo eles relacionados com a constituição e habitação do animal. Como afirma Helmes, citado por

Vasconcelos, s.a., p.14, “parte-se de um conhecimento base” para que as crianças dialoguem conosco acerca de um tema. “Frisando a importância das partilhas das crianças” e, segundo Katz e Chard, é “útil que as crianças relatem acontecimentos da sua própria experiência sobre o tópico” (1997, p.209), uma vez que as discussões permitem às crianças “partilharem o que sabem individualmente sobre o tópico e permitem ao [educador] explorar as compreensões atuais das crianças” (Katz & Chard, 1997, p.224). Ao longo deste diálogo outras questões se colocaram, sendo que as crianças mostraram bastante interesse em saber mais sobre as toupeiras. Perante todo este questionamento, desde logo a mestranda apercebeu-se que as crianças evidenciavam interesse pela temática e queriam dar continuidade ao projeto. Como afirma Gâmboa

para que a situação se torne educativa deve despertar a curiosidade e o interesse [das crianças], incitando a uma atividade de procura. Mas para que tal ocorra é preciso que a mesma situação contenha em si problematidade, isto é, gere incerteza, dúvida, e esta interrogação seja experienciada [pelas crianças] como sua (2011, p.56).

Ora, dando ênfase ao papel do adulto, é relevante destacar que este, enquanto coconstrutor do projeto, pode participar no mesmo, dando sugestões, para manter a motivação e interesse das crianças. Assim, a educadora cooperante propôs um momento do conto da história intitulada “A Toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça” de Werner Holzwarth. Importa referir, que esta história já tinha sido narrada ao grupo e como mostraram interesse, foi novamente contada, para introduzir assim a temática do nosso projeto, sendo que este, de acordo com as opiniões das crianças se intitulou por “ O Mundo das Toupeiras”. Segundo Brickman e Taylor tanto as crianças como os adultos “contribuem para o diálogo e existe equilíbrio entre as contribuições dos adultos e das crianças” (1991, p. 27). É de salientar que após a leitura da história a educadora cooperante questionou as crianças acerca dos acontecimentos desta. Importa mencionar que após a leitura, o grupo manifestou interesse por ouvir mais um momento do conto sobre as

toupeiras, desafiando assim a díade a pesquisar mais um momento do conto relacionado com a temática.

Perante esta proposta, numa manhã a mestranda realizou mais um momento do conto com a história “Artur no Mundo das Toupeiras” (cf. Anexo F9). Mediante este conto, as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas com o escutar da história, ficando em silêncio e atentas ao que estava a ser narrado. A mestranda à medida que lia a história ia mostrando as ilustrações do livro. Ao longo da leitura, as crianças iam realizando alguns comentários sobre o que ouviam e visualizavam das ilustrações, tais como, “as toupeiras cavam túneis por de baixo da terra”; “comem minhocas”; “o jardim fica por cima da cabeça das toupeiras”. No final da leitura da história, as crianças responderam a algumas questões que a mestranda realizou. É de salientar que todas as crianças souberam responder corretamente, mostrando que o livro tinha suscitado proveito e vantagem para sabermos mais sobre este animal.

Num momento posterior, a díade concedeu continuidade ao projeto, construindo teias como forma de organizarmos os pensamentos e as ideias. A primeira teia estava relacionada com aquilo que as crianças já sabiam. Desta forma, em grande grupo, questionamos as crianças sobre “O que sabemos?” ao longo deste diálogo algumas crianças foram realizado alguns comentários e a díade ia registando numa cartolina todas essas expressões (cf. Anexo F10), “as toupeiras vivem debaixo da terra” (T.S.); “fazem buracos para conseguirem sair debaixo da terra” (R.V.); “conseguem escavar” (A.O.); “têm olhos, nariz e patas” (P.P.); “têm cabeça e boca” (J.P.). Ao longo desta fase do projeto é fulcral que o educador/a detenha uma escuta atenta, uma vez que as crianças questionam e partilham saberes acerca do assunto, sendo que estas “são possuidoras de vozes próprias que devem ser consideradas nas decisões a serem tomadas” (Cruz, 2008, p.78).

A mestranda referiu que após já registarmos o que sabemos, então está na altura de pensarmos, sobre “O que queremos descobrir?”. Perante esta questão, as crianças foram referindo algumas curiosidades e a díade construía a teia em cartolina com o que as crianças iam proferindo (cf. Anexo F11). Essas

descobertas que as crianças tinham interesse em descobrir, levaram a várias questões, tais como, “Será que as Toupeiras só vivem debaixo da terra?” (F.N.); “Como é que as Toupeiras escavam? Com a cabeça ou patas?” (M.L.); “Como são as casas das toupeiras? Onde é que elas dormem?” (M.I.); “Será que vivem na água e sabem nadar?” (T.S.); “Será que têm dentes” (L.S.); “Será que ferram?” (P.P.); “Será que conseguimos apanhar uma Toupeira?” (A.P.); “Qual a cor das toupeiras? Será que só existem Toupeiras de uma cor?” (T.S.) “Será que sentem cheiros? (M.G); “O que comem?” (M.S.); “Será que fazem barulho?” (T.S.).

Para dar resposta às questões que partiram da curiosidade das crianças de saber mais sobre as toupeiras, a díade transpôs o projeto para a fase II que consiste na planificação e desenvolvimento do trabalho. Nesta etapa construímos mais uma teia, mas desta vez questionando as crianças sobre “Onde vamos pesquisar?” (cf. Anexo F12), as respostas das crianças foram de imediato em livros, computadores, jornais e, ainda uma sugestão da díade em enciclopédias. Perante esta última palavra, algumas crianças não sabiam o que significava, sendo necessário lhes explicar e rapidamente perceberam e consideraram uma nova palavra no seu vocabulário, verbalizando-a várias vezes. Finda esta teia, foi construída outra sobre “O que queremos fazer?” (cf. Anexo F13). De imediato, T.S sugeriu construir uma casa para as toupeiras na sala de atividades e M.L. construir toupeiras. Estas sugestões foram aceites pelo grupo com bastante determinação.

Na fase III alusiva à execução a díade e a educadora cooperante acharam por bem a participação da família na pesquisa de informação para o nosso projeto, isto porque as crianças referiram que gostariam de pesquisar em casa com as suas famílias. Todavia, o par pedagógico construiu um bilhete informativo (cf. Anexo F14), explicando como surgiu o nosso projeto e como seria importante ficarmos a conhecer melhor este animal, pois o entusiasmo era evidente em toda a sala e já tinham sido realizadas algumas questões do que pretendíamos descobrir. Concomitantemente o grupo decidiu pesquisar com a família, sendo importante se envolverem no processo de aprendizagem dos educandos e

colaborarem conosco. Assim, cada criança levou para a sua casa o bilhete informativo, que foi distribuído ao final do dia pela auxiliar de educação. Esta etapa da colaboração da família é devesas crucial, uma vez que “são os primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Lopes da Silva et all., 2016, p.29). Inicialmente a mestranda, estava com receio de enviar para casa estes bilhetes informativos, evidentemente por nunca ter realizando este exemplar de colaboração com as famílias. De igual modo, também sentiu apreensão se a família iria cooperar, ajudando neste processo de formação dos educandos.

Quando planificamos realizar a recolha de informação das pesquisas que as crianças efetuaram com a família, surgiu-nos a dúvida se realmente iríamos abarcar pouca ou bastante colaboração. É de salientar que a díade ficou devesas surpreendida com a participação das famílias, pois mais de metade das crianças realizou a pesquisa em casa, transportando para a sala de atividades trabalhos muito enriquecedores, criativos e diversificados. As crianças trouxeram trabalhos em papel, cartolinas, papel eva, em formato digital, vídeos e cartão (cf. Anexo F15). Após a recolha de informação das pesquisas das crianças com as suas famílias, o grupo mostrou interesse por partilhar as suas elaborações, como forma de distribuir informação para o restante grupo. Diante de esta sugestão, cada criança apresentou o seu trabalho, sentando-se ao lado do adulto e explicando como fez a pesquisa (cf. Anexo F16), uns no computador, outros em livros e, outros pintaram ou desenharam a toupeira com a ajuda do familiar. O adulto ia também lendo as informações que cada trabalho continha e algumas crianças sabiam referir o que estava escrito, pois revelaram que os trabalhos foram realizados com a sua presença. Segundo Katz e Chard, “um dos principais objetivos da abordagem de projeto é ajudar as crianças a adquirir conhecimentos novos” (1997, p.154). “Enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem novas informações e conceitos novos” (p.54). Para além do que foi mencionado, é de salientar que as crianças ao comunicarem ao grupo o que descobriram estão a tornar-se protagonistas e,

parte integrantes da sua aprendizagem, sendo um aspeto bastante importante. Importa referir que é necessário “fazer da pesquisa e dos atores (...) o centro de uma aprendizagem” (Gâmbôa, 2011, p.56). As crianças ao adquirirem novos conceitos na recolha de dados, necessitam de aceitar opiniões e ideias dos outros, trabalhar colaborativamente e em equipa, sendo crucial para as suas competências a nível do foro social.

De modo a frisar a importância dos processos de pesquisa levados a cabo pelas crianças, importa citar Brickman e Taylor, sendo que estes afirmam ser essencial “fomentar a exploração e a descoberta por parte das próprias crianças” (1991, p.71), pelo que o importante é procurar com as crianças e não dar respostas diretas às suas perguntas. Perante este enfoque, a díade recolheu alguns recursos em casa e em bibliotecas, para que as crianças ingressassem numa outra pesquisa, mas desta vez na sala de atividades em pequenos grupos. Para além dos recursos que a mestranda recolheu, tais como, livros, enciclopédias, sites e vídeos com informações úteis para as crianças, construiu também um livro, que o intitulamos por “O Mundo das Toupeiras” (cf. Anexo F17). Nele comportavam textos e imagens alusivas às toupeiras, como forma das crianças conseguirem através da visualização das ilustrações responderem a questões que sentiram curiosidade na fase de sabermos o que queremos descobrir. Ao realizar estas pesquisas a formanda tinha como objetivo para além de promover o conhecimento de características específicas da toupeira, promover também, a capacidade de a criança respeitar o outro/solidariedade e de partilhar com os outros.

Para dar início à pesquisa na sala de atividades, a mestranda reuniu os recursos numa mesa de trabalho. Anteriormente a serem distribuídas pelas mesas, a mestranda debateu com as crianças, que ainda existiam algumas questões que não tínhamos dado resposta, lembrando a teia onde estava registado o que queríamos descobrir (cf. Anexo F18). Neste sentido, o grupo mostrou interesse por realizar mais pesquisa, assim, decidimos em concordância, que todos iriam realizá-la, mas não poderíamos ir todos ao mesmo tempo, apenas grupos de quatro ou três crianças de cada vez. Desta

forma, algumas crianças foram distribuídas pelas áreas da sala de atividades e outras foram realizando a pesquisa, trocando as funções à medida que cada grupo terminava. Quando as crianças já se encontravam a realizar a sua pesquisa (cf. Anexo F19), eram vários os comentários que partilhavam uns com os outros. Esses iam sendo registados pela mestranda numa cartolina (cf. Anexo F20). Algumas crianças solicitavam à mestranda a leitura de algumas frases que visualizavam nos livros, eram deveras empolgantes as manifestações de partilha de novas informações que iam relatando uns com os outros. Realizando comentários como: “olha M.L. descobri que as toupeiras comem também ratos e rãs” (A.O); “olha e eu descobri que as toupeiras também andam nos pomares e nas hortas” (M.L.). Estas interações revelaram-se bastante positivas, pois “as relações entre colegas florescem em contextos estáveis em que as crianças têm tempo, em cada dia para falar e brincar” uns com os outros (Hohmann & Weikart, 2011, p.607). Importa aludir que esta pesquisa prolongou-se por mais dias, para que todo o grupo realizasse esta tarefa, como a mestranda descreveu no diário de bordo (cf. Anexo J1).

Posteriormente à pesquisa na sala de atividades e o registo de informações adquiridas pelas crianças, o grupo foi reunido na área do acolhimento para que realizássemos o registo das respostas às questões que inicialmente foram debatidas. Assim, a díade criou um diálogo em grande grupo lendo cada uma das questões que tinham sido registadas inicialmente, como forma do grupo, responder a estas. À medida que iam respondendo o adulto ia registando (cf. Anexo F21). Alguns exemplos de respostas foram: “Será que as toupeiras só vivem debaixo da terra?” “Não. Também podem viver na água e na areia” (F.N); “E afogam-se ou sabem nada?” “Sabem nadar” (P.P.); “Como são as casas das toupeiras?” “São túneis que as toupeiras fazem para ir buscar comida e quando sobem a terra fica em cima, por isso vemos montes de terra no jardim” (T.S.) “E o que comem?” “Minhocas, insetos, ratos e rãs” (L.S.). Quando registamos as respostas às questões, ficamos muito satisfeitas, pois as crianças sabiam bastante informação sobre a temática, revelando que ao efetuar esta pesquisa, realizaram uma aprendizagem significativa para elas (cf. Anexo F22).

Dando continuidade à fase da execução, para além do que já foi mencionado, passamos para aquilo que pretendíamos construir, pensando primeiramente, em decidir quais os materiais necessários para a construção da casa das toupeiras e das toupeiras. Em debate, o grupo decidiu realizar uma lista de materiais, que foram registados pelo adulto, sugerindo para a casa das toupeiras, “caixas para fazermos os túneis para andarmos lá dentro” (T.S.), “jornais para amassar e ficar parecido com os montes de terra” (R.V.), “tintas para ficar bonito” (L.S.), “tinta castanha para ser da cor da terra” (M.S) e “cola para colar os jornais (M.L.) e para a construção dos fantoches (R.C) “meias como o fantoche que tinha o trabalho de (C.F.)”, “botões” (M.J.) e “os materiais que usamos nas decorações de Natal” (T.S.), referindo-se aos materiais que a díade disponibilizou para as crianças realizarem decorações para a sala, tais como, brilhantes, missangas, estrelas, arames coloridos, olhos, papel crepe, papel eva, lãs, tecidos, entre outros.

Num momento posterior, após a decisão de quais os recursos que iríamos usar, T.S. sugeriu que poderia trazer de casa alguns materiais, perante esta sugestão, todo o grupo mostrou interesse em participar nessa recolha, trazendo para a sala materiais para construir a casa das toupeiras e os fantoches. Perante este entusiasmo, a díade realizou mais um bilhete informativo aos pais (cf. Anexo F23) para que pudessem colaborar nessa recolha. Decidimos então após a recolha dos materiais começar a realização da nossa casa das toupeiras, mas para isso era necessário pensar como é que queríamos que ela fosse. Desta forma, (M.L.) sugeriu “podemos com as caixas fazer túneis para andarmos lá dentro”, poderíamos “fazer buracos para as toupeiras virem cá em cima” (R.V.) e (T.S.) referiu “podemos fazer um desenho primeiro”.

À luz da proposta da criança T.S. a díade decidiu em concordância com o grupo a realização de um plano/desenho da casa das toupeiras, sendo que após esse desenho em 2D, passaríamos para a construção em 3D, tendo como objetivo promover o desenvolvimento da visualização espacial, pois “é importante que as crianças efectuem construções com materiais (...)

tridimensionais” (Mendes & Delgado, 2008, p. 30), mas primeiro realizem a representação em 2D do que pretendem elaborar.

A díade colocou então ao centro do grupo na manta, uma cartolina para que as crianças representassem a sua ideia de como é que queriam que fosse a casa das toupeiras. Algumas crianças participaram, desenhando e explicando o processo (cf. Anexo F24). No final desta participação, foram recortados os desenhos para realizarmos uma montagem dessas representações e, cada criança escreveu o seu nome por baixo do seu desenho (cf. Anexo F25), pois as crianças queriam expor na sala de atividades um cartaz com a representação de como queriam que a casa fosse no seu estado real (cf. Anexo F26).

Importa referir que as crianças trabalharam colaborativamente em todo o processo da realização da casa, com a ajuda do adulto, sendo crucial em alguns procedimentos, como na fase inicial da montagem das caixas e nos recortes dos buracos. A díade teve que participar bastante neste processo inicial, pois utilizamos x-ato para o recorte dos buracos, e cola quente para montar as caixas, sendo materiais perigosos para as crianças. No entanto, a montagem das caixas foi realizada com o contributo das crianças, ajudando o adulto a unir as mesmas para serem coladas com fita-cola. Após a montagem (cf. Anexo F27), sendo esta realizada de acordo com as ideias do grupo “ter várias saídas” (R.V.), “ter porta” (R.C.). Começamos por rasgar e amachucar jornal em pequenos grupos. Neste momento, (F.N) questionou “como vamos tapar as letras?”, pois as crianças não estavam a gostar daquele material, não estando a ficar de acordo com o que tinham idealizado.

Perante esta ocorrência decidimos que o melhor era usarmos outro material, (R.C) afirmou “podemos ver se existe outro material na sala”. Em conversa com a educadora cooperante decidimos então utilizar outro material e assim usar um papel que existia na sala, semelhante a um papel de embrulho e de interesse para o grupo. Após forrarmos todas as caixas com esse recurso (cf. Anexo F28), todas as crianças participaram no processo de amachucar e rasgar papel (cf. Anexo F29). Quando reunimos num saco todo esse material passamos para o processo de colagem (cf. Anexo F30).

Como a construção da casa das toupeiras ainda necessitava de mais dias para a sua concretização e ainda existia muito trabalho pela frente, a díade começou por realizar a fase da execução da casa e dos fantoches em simultâneo. Assim o par pedagógico da mestranda encontrava-se na construção da casa das toupeiras, e a mestranda na construção dos fantoches. Relativamente à elaboração destes, a mestranda começou por colocar alguns materiais na mesa de trabalho que foram utilizados na atividade das decorações de natal para a sala, já supramencionados, e auxiliar na elaboração dos fantoches, sempre que as crianças necessitavam. Importa referir que essa escolha dos materiais que cada criança usou foi realizada autonomamente. A mestranda reuniu pequenos grupos de três crianças, para que conseguisse auxiliar todas de igual forma. Ao longo dessa execução, alguns grupos utilizaram materiais que a sala continha na área da expressão plástica como rolhas, esferovite, botões, cápsulas de café, entre outros e, outras crianças limitaram-se a usar apenas os materiais que a mestranda colocou na mesa.

Quando as crianças realizavam o processo de colagem na meia, deparavam-se que a cola branca não colava alguns materiais. Perante esta descoberta questionavam a mestranda o porquê de não colar, à qual a mestranda respondia que tínhamos que usar outro tipo de cola, ou seja, a cola quente, explicando que este material era perigoso e sempre que necessitassem de colar eu estava lá para ajudar. As crianças referiam o local onde queriam que a mestranda colasse o material, e esta colava de acordo com as suas indicações. A mestranda irá agora descrever dois diálogos que ocorreram na execução dos fantoches. Ao iniciar a construção questionei (A.O.) “como vai ser o teu fantoche?” (C.P.), a ideia manifestada pela criança, que a mestranda achou bastante pertinente foi quando referiu “vou fazer a barriga com comida lá dentro, com as minhocas que a toupeira engoliu” (A.O.). Recortou assim, um retângulo vermelho para a barriga colando-o ao centro da meia (cf. Anexo F31) e por cima colou quatro pompons, referindo “ C.P. colei quatro bolinhas que são as quatro minhocas que a toupeira comeu” (A.O.) “E de que cor são essas minhocas?” (C.P.) “São azuis e brancas comeu três azuis e uma branca” (A.O.)

“Vai ter olhos, nariz e orelhas” (A.O.) “o nariz da toupeira é bicudo” (A.O.), “Boa, então que material vais usar para fazer esse nariz bicudo?” (C.P.), “o arame laranja” (A.O.). A criança recortou então o arame e pediu ajuda para colar com a cola quente o nariz, nesta altura já tinha colocado os olhos e a boca. “Tive mais uma ideia vou fazer as patas” (A.O.) “Lembras te quantas patas têm as toupeiras?” (C.P.), “Claro, são quatro, vou fazer com o arame verde quatro patas” (A.O.), quando esta criança recortou o arame ia questionando quantas patas faltavam para as que queria obter no final, (A.O.) contava de novo dizendo faltam duas ou uma e, no final contou “um, dois, três, quatro já tenho quatro patas” (A.O.). “Só me falta as orelhas, também vou fazer com arame laranja” (A.O.) recortou assim o arame e posicionou este num formato redondo dando para a mestranda colar com a cola quente como idealizava. No final, explicou à mestranda e aos restantes colegas do pequeno grupo como tinha efetuado o seu fantoche e quais os materiais que usou (cf. Anexo F32).

Relativamente a outra criança (M.G.) construiu o seu fantoche começando por usar duas cápsulas de café para os olhos “Podes me ajudar a colar?” (M.G.), “Sim onde queres colar os olhos?” (C.P.) a criança apontou para o sitio onde queria e ao observar que os colegas pressionavam os materiais para ficarem bem colados, pressionou com bastante força e testou se realmente estavam colados, levantando a meia para ter a certeza que não caíam (cf. Anexo F33). De seguida decidiu usar o arame amarelo, “Podes me chegar o arame amarelo?” (M.G.) Perante esta questão, a mestranda agarrou em todos os arames que tinha em cima da mesa, que continham outras cores e deu oportunidade à criança de ser ela a retirar o arame amarelo, ao em vez, de lhe entregar o que pretendia. A criança retirou o arame com a cor correta e tentou recortar mas não conseguiu e pediu ajuda à mestranda, pois muitas crianças tiveram dificuldade em recortar com a tesoura o arame, com este colou a boca e usou alguns brilhantes colando com cola branca e referindo que era o pelo, com o papel crepe, também, fez uma bolinha para representar o nariz, colocando ainda duas patas (cf. Anexo F34).

Quando todas as crianças já tinham realizado o seu fantoche sugeriram que quando os grupos das outras salas viessem visitar a nossa casa das toupeiras, que poder-lhes-íamos oferecer um presente, mas que presente seria esse? em diálogo ficou acordado que poderíamos realizar um fantoche para cada sala, mas em vez de cada um fazer o seu, dois meninos ficavam encarregues de realizar um fantoche. Assim, voluntariamente quatro crianças ficaram responsáveis pela realização de um fantoche. Desta forma, a mestranda ficou responsável por auxiliar na construção do fantoche para a sala dos cinco anos, com as crianças (A.O.) e (R.C.) e o meu par pedagógico para a sala dos três anos, com as crianças (R.V.) e (M.L.). Ao longo desta elaboração as crianças iam dialogando como queriam realizar o fantoche “podemos colar o nariz, os olhos, as orelhas” (R.C.) “e a barriga e cabelo” (A.O.). Ao longo desta construção, as crianças souberam partilhar ideias e aceitá-las, conseguindo realizar um fantoche acordando os materiais para cada sugestão que partilhavam, alcançando o fantoche como idealizavam, sem recurso a conflito (cf. Anexo F35). Relativamente ao fantoche da sala dos três anos, a mestranda não esteve tão atenta aos diálogos, mas também conseguiram realizar um fantoche com sucesso (cf. Anexo F36). Para a entrega destes fantoches às salas, o grupo sugeriu que poderíamos colocar dentro de caixas e forrar com bocadinhos de papel, colocando por dentro papel amachucado, semelhante a como tinham elaborado nos montes da casa das toupeiras.

Aquando a realização dos fantoches em pequenos grupos, a mestranda pode observar a adesão que as crianças manifestavam na continuação da elaboração da casa das toupeiras, após o papel amachucado, foi a altura de colar. Neste momento a mestranda observou que R.V. referiu que a cola branca não estava a colar o papel nas caixas e, que para isso tínhamos que pensar noutra forma, “podemos usar a cola de tubo que estávamos a usar na mesa” (M.I.) Assim, o par pedagógico da mestranda sugeriu utilizarem a cola quente e testou com as crianças a colagem do papel com esse recurso, verificando que este método funcionava. Este processo de colagem foi bastante demorado (cf. Anexo F37), uma vez que tinham que estar com o adulto apenas duas crianças de cada vez,

pois o recurso para colar o papel era perigoso. Finda, toda a colagem do papel, chegou a altura de pintar com a tinta castanha que o grupo sugeriu. Desta forma, em grupos de três elementos as crianças foram pintando com esponjas (cf. Anexo F38), era notória a alegria com que realizavam esta atividade, mostrando que a casa das toupeiras estava a ficar como realmente tinham idealizado.

Terminada a casa das toupeiras (cf. Anexo F39), e mesmo ao longo da sua construção, as crianças todos os dias perguntavam quando poderiam entrar na casa e experimentar como era ser uma toupeira, assim a mestranda questionou que para isso deveríamos pensar “como vamos fazer para entrar na casa?” Perante esta questão (R.V) referiu “temos que construir regras, como as que fizemos para a nossa sala”, todo o grupo concordou e dialogamos quais as regras que iríamos elaborar, muitas foram as regras enunciadas pelo grupo, decidindo assim reunir todas e criar um quadro de regras (cf. Anexo F40) sugerindo várias sugestões “Só podem entrar um de cada vez para dentro da casa” (M.L.); “Não podemos estragar a casa das toupeiras” (R.C.); “Só dois meninos podem estar na casa das toupeiras”; “Não devemos levar brinquedos para dentro da casa das toupeiras” (L.S.). Quando as crianças iam relatando as regras, a mestranda ia registando numa folha as mesmas, pois como R.V. sugeriu íamos construir as regras da casa das toupeiras como as da sala, ou seja, a mestranda redigir a computador as regras, para depois colarmos e ilustrarmos por baixo da frase. No dia seguinte as crianças de forma voluntária foram para a mesa e colaram as frases numa cartolina com a ajuda da mestranda, decidindo qual a regra que cada um ficava responsável por ilustrar, realizando esta negociação de forma autónoma. No final, colamos as ilustrações por baixo das frases alusivas à regra e afixamos num local, perto da casa das toupeiras. Importa referir, que a escolha do local da casa das toupeiras também foi negociado com as crianças, chegando a acordo ficar na área da casinha.

A construção do quadro de regras para a sala de atividades que foi supramencionado foi outra das atividades que a mestranda teve oportunidade de elaborar com este grupo, tornando-se mais uma das atividades desafiantes

para a mestranda, pois transportou para uma reflexão na ação e após a ação, levando esta a reformular o que realizou previamente. Verificando ao longo do período de observação que as crianças manifestavam dificuldade em cumprir regras, a mestranda achou por bem tentar solucionar esta temática que é bastante importante para a vida social do grupo. Foram vários os momentos em que as crianças necessitavam de cumprir regras para saber estar, no acolhimento, por exemplo, as crianças queriam partilhar informações todas ao mesmo tempo, mas para o adulto lhe dar a palavra é importante levantarem o dedo para falar, nem sempre isso acontecia, pois as crianças esqueciam-se de levantar o dedo, tornando-se complicado o respeito pelo outro.

No tempo de escolha livre as crianças também manifestavam dificuldade em partilhar materiais, para a criança perceber que tem de cumprir uma regra é necessário existir um diálogo elucidativo para a importância da mesma para o seu dia-a-dia. Perante esta evidência num processo de negociação criou-se um quadro de regras para o bom funcionamento da sala de atividades (cf. Anexo F41). Em grande grupo, a mestranda criou um diálogo com as crianças questionando-as “O que é para vocês uma regra?” Algumas crianças responderam “Portar bem” (M.L.); “Fazer o que os adultos mandam” (T.S.); “ É saber respeitar o adulto” (R.V.). Ao ouvir as opiniões das crianças, a mestranda teve o cuidado de dar oportunidade, de serem elas próprias a construir as regras da sala, sendo elas “Não devemos bater, morder e empurrar os amigos”; “Devemos estar sentados direitos na cadeira e de pernas à chinês na manta”; “Devemos dizer por favor e obrigado”; “Devemos partilhar os brinquedos e os materiais”; “Devemos pedir desculpa”; “Devemos arrumar a sala”; “Devemos por o dedo no ar para falar”. Ao realizar esta tarefa as crianças escutaram-se umas as outras dando (...) “sentido e significado às mensagens dos outros” (Lino, 2013, p.127). Quando recolhi todas as informações que o grupo estipulou para as regras da sala, decidimos que em pequenos grupos ilustrassem cada uma. Nas mesas as crianças elaboraram o registo pictográfico da regra e colaram à volta das frases registadas pela educadora estagiária (cf. Anexo F42).

Dada por terminada a atividade, refleti e percebi em conversa com a educadora cooperante, que deveria existir outra fase para recriar o quadro de regras, uma vez que, as ilustrações das regras não estavam organizadas, pois foram coladas à volta da cartolina e as crianças não iriam perceber a que regra pertencia aquele desenho, ao visualizarem apenas as letras e os desenhos. Em conversa com as crianças decidimos, organizar as regras e ilustrar as mesmas com uma fotografia, seguindo assim o exemplo dado no modelo curricular *Pedagogia-em-Participação*. Assim, as crianças puderam realizar o registo das regras e colar ao lado da fotografia como forma de melhor interpretação do quadro (cf. Anexo F43), foi um processo mais demorado do que o previsto, pois foi necessário dinamizar num outro dia, mas trouxe benefícios para o grupo. A mestranda decidiu assim, realizar uma narrativa reflexiva sobre a dinamização desta atividade, (cf. Anexo V) recorrendo à observação e aos registos no diário de bordo (cf. Anexo J2).

A implementação deste quadro de regras foi valorizada, porque levou as crianças a aprenderem a viver de forma cooperativa, demonstrando uma postura, mais respeitada, na espera pela sua vez para falar, na partilha dos materiais e na forma como devem estar na sala de atividades. Estes instrumentos de trabalho devem ser usados como “andaimos” para ajudar as crianças a trabalhar na sua ZDP. Auxiliam ainda a estruturação da vida na sala de atividades, criando ambientes onde as crianças se sintam seguras e onde podem tomar iniciativas e desempenhar tarefas situadas acima do seu estágio de desenvolvimento (Vasconcelos, 1997).

A quarta e última fase do projeto *Divulgação/Avaliação* torna-se como menciona Vasconcelos como a “fase da socialização do saber” (s.a, p.17). Esta é a fase que permite a avaliação do projeto e a divulgação para diferentes intervenientes, no caso da díade esses intervenientes foram as famílias das crianças e as duas salas do pré-escolar. Como menciona Rangel e Gonçalves “todo o trabalho deve resultar num produto final socializável” (2010, p.23), sendo importante que nesta fase ocorra uma reunião em grande grupo para resumir o que se aprendeu e é espetável que “a maioria das crianças tenha em

comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projeto” (Katz & Chard, 1997, p.105).

Ao dialogar com o grupo sobre todo o processo de construção do nosso projeto e da apresentação do resultado final, sugeriram a confecção de um bolo para poderem partilhar com os pais no dia da divulgação, a díade decidiu então, planificar uma atividade de culinária (cf. Anexo III). Desde o início do estágio que o interesse pela culinária é bastante notório neste grupo, perante esse interesse, decidimos realizar um bolo de chocolate no dia anterior à divulgação aos pais. Mesmo durante os momentos de jogo livre, quando a mestranda interagia com as crianças na área da casinha, reparou várias vezes nas crianças a “realizarem as suas refeições” e em todas estas estava presente o bolo. Para dar início à atividade a mestranda limpou a mesa e realizamos uma visita à cozinha para visualizarmos o livro de receitas. A mestranda leu ao grupo os ingredientes que o bolo de chocolate continha e as crianças iam pedindo à cozinheira os mesmos (ovos, açúcar, farinha, fermento, cacau em pó, óleo e manteiga derretida) e os utensílios (chávenas, forma e batedeira). Cada criança ficou responsável por transportar para a sala um ingrediente ou utensílio.

Chegando à sala colocaram tudo em cima da mesa e a mestranda releu a receita passo a passo à medida que íamos confeccionando o bolo. Importa referir que como realizamos este bolo com o livro de receitas da cozinheira a mestranda teve que ler para as crianças a mesma, mas em outras atividades que dinamizou de culinária, teve o cuidado de realizar receitas colocando imagens, como forma de melhor leitura para as crianças (cf. Anexo F44). Todas as crianças tiveram oportunidade de realizar uma tarefa desde o descascar os ovos (cf. Anexo F45), ao colocar a farinha (cf. Anexo F46), o açúcar (cf. Anexo F47), o cacau em pó, bater todos os ingredientes com a batedeira até colocar na forma, para de seguida levarmos à cozinha para ser colocado no forno. Enquanto o grupo realizava esta tarefa a mestranda ia questionando as crianças sobre quantos ovos faltavam, quantas chávenas de óleo eram, se eram duas de farinha então quantas ainda faltava, entre outras questões como forma de através destas atividades de culinária as crianças construírem o seu próprio

conhecimento, partindo de situações concretas, laborando várias áreas e domínios, como o domínio da matemática (medidas, quantidade, tempo), domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (leitura e escrita do registo da receita). Para além disso na hora da degustação, são trabalhadas também as capacidades sensoriais.

Como forma de divulgar o projeto, foram entregues convites às crianças das outras salas, à diretora da instituição e aos pais para visitarem o nosso projeto e inaugurar a casa das toupeiras. A ideia da inauguração partiu do entusiasmo das crianças por entrar na casa, sendo negociado que essa iria ser realizada no dia que os pais visitassem o que estivemos a elaborar ao longo dos dias. Para a elaboração dos convites, o grupo sugeriu concretizar um desenho e realizarmos uma eleição para escolhermos os três desenhos para colocarmos nos convites. Desta forma, as crianças usaram lápis de cera e marcadores para realizarem o registo e em grande grupo, a mestranda mostrava um desenho de cada vez e as crianças colocavam o dedo no ar realizando a contagem, que ia sendo registada, para no final sabermos os desenhos que ficaram com maior pontuação, ficando assim elegido o desenho de (R.V) para o convite dos pais (cf. Anexo F48), de (M.L.) para o das salas (cf. Anexo F49) e de F.N. para a diretora institucional.

Durante esse convite às salas, o grupo foi questionado por algumas crianças sobre algumas curiosidades que tinham sobre as toupeiras e as crianças foram capazes de responder corretamente. Essas questões basearam-se na alimentação do animal, na cor, e onde poderíamos encontrar toupeiras. É crucial que as crianças divulguem o projeto como forma de consolidarem e exporem os conhecimentos que foram promovidos durante o projeto.

Após a afixação de todo o processo de elaboração do nosso projeto, nos placares da sala (cf. Anexo F50), que a díade organizou em cartolinas, colando as fotografias, as teias, os cartazes de todo o processo de envolvimento das crianças, desde as intenções do projeto, que foram estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de hábitos de pesquisa do estudo das toupeiras; explorar diferentes técnicas relacionadas com a educação artística,

nomeadamente na construção de cartazes e a casa das toupeiras; proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, entreatajuda e na solidariedade; envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos e estabelecer relações de colaboração com toda a comunidade educativa até à concretização de todas as fases, chegou o dia da divulgação aos pais.

A família entrou na sala e sentou-se na manta juntamente com os educandos e a díade agradeceu a presença na instituição. Começou por ajudar as crianças a realizarem o processo de divulgação aos pais, referindo todo o processo desde a situação desencadeadora até à fase final da execução. A díade ia colocando questões às crianças, á medida que ia narrando as diferentes fases do projeto, assim como as crianças iam colocando o dedo no ar sempre que queriam intervir (cf. Anexo F51). As crianças conseguiram explicar todo o processo aos pais, com a ajuda do adulto, e relatar muitas das informações que sabiam sobre as toupeiras. No final de toda essa explicação, a mestranda distribuiu pelas crianças os fantoches, e as crianças mostravam aos pais o trabalho elaborando, pedindo ajuda para colocar os fantoches no seu braço. De seguida, inauguramos a casa das toupeiras, pois as crianças estavam com bastante ansiedade para chegar esse momento. Assim, a mestranda sugeriu um voluntário para desamarrar o laço que construímos para a inauguração, e a avó de R.C. disponibilizou-se, desamarrando o laço após a contagem conjunta até três (cf. Anexo F52). De seguida, cantamos os parabéns as “toupeirinhas” e degustamos o nosso bolo de chocolate (cf. Anexo F53).

No final, a mestranda agradeceu mais uma vez a presença aos pais e convidou a realizarem uma visita aos nossos placares, observando todo o procedimento do nosso projeto. Neste momento, também referiu que a casa das toupeiras estava agora aberta e as crianças já podiam experimentar, tendo em conta as regras que estipulamos para a mesma. A alegria das crianças era notória aquando a entrada na casa das toupeiras (cf. Anexo F54) pois sentiam-se fascinadas com esta nova área na sala de atividades. A mestranda ainda

referiu, que na mesa, os pais poderiam deixar uma opinião ou comentário num livro construído pela díade (cf. Anexo F55).

A apresentação aos colegas das outras salas decorreu em pequenos grupos, dando também oportunidade de expor o que foi realizado em cada fase do projeto e fazer uma breve explicação dos conhecimentos adquiridos. No final dessa apresentação as crianças tiveram oportunidade de entrar também na casa das toupeiras, adorando a experiência e pedindo para irem lá brincar nos outros dias. Foi entregue a ambas as salas o presente e as crianças adoraram referindo que iam colocar na sala para brincar.

A abordagem deste projeto surgiu como uma ferramenta que permitiu oferecer oportunidades de participação a todas as crianças, sendo os principais agentes ativos deste processo. A inclusão das famílias foi uma mais-valia, pois alcançamos os objetivos pretendidos com maior eficácia, trazendo vantagens na educação das crianças. Através deste projeto a mestranda conseguiu promover aprendizagens significativas nas crianças, uma vez que, resolveram problemas, ultrapassaram obstáculos superando-os para atingir um resultado final com sucesso. A motivação foi um fator fundamental para esta promoção de aprendizagens significativas, pois tudo partiu do interesse do grupo, implicando um constante envolvimento e participação ativa das crianças na organização e planificação de todo o trabalho. Em todo o processo estava visível a partilha, a cooperação e, interação o que permitiu um bom funcionamento no alcance a respostas.

Ao longo de todo o percurso a estagiária soube promover interações pedagógicas de qualidade: na sensibilidade, na atenção e no cuidado que demonstrou ter com os sentimentos e bem-estar emocional das crianças, bem como a sua sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade; na estimulação, no modo como concretizou a sua intervenção no processo de aprendizagem e na autonomia, no grau de liberdade que concebeu às crianças para experimentar, expressar ideias e opiniões e ainda na forma como lidou com os conflitos e as regras. Promoveu o envolvimento do grupo num projeto incentivando os processos democráticos de negociação, experimentação e

cooperação. Em relação às aprendizagens realizadas pela mestranda, esta sente que foi uma mais-valia trabalhar em projeto, pois novas oportunidades e ideias vão surgindo diariamente da parte das crianças e nunca desistiram de atingir o objetivo que se propuseram inicialmente.

Regressando à grelha de avaliação dos processos de desenvolvimento, na dimensão de integração e estimulação de jogo espontâneo das crianças, a mestranda concretizou de melhor agrado porque é uma altura do dia em que pode brincar com as crianças ao mesmo tempo que as observa. Ao longo do estágio a mestranda evidenciou interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo, pois tentou ao máximo relacionar-se concebendo uma postura democrática, ética e deontológica.

3.3.Domínio da reflexão

Relativamente ao processo de reflexão, esta foi praticada pela mestranda entre outros instrumentos (referenciados na reflexão final deste relatório), através das narrativas reflexivas individuais (cf. anexo C e D), que permitem à mestranda refletir para ação, pensando no que poderá acontecer. Assim como refletir na ação, onde o educador/a produz-se dentro de uma ação-presente, [tornando-se] consciente (Formosinho & Machado, 2009, p.109) da sua prática com o intuito de a reformular, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo (Alarcão, 1996, p. 97).

Esta é uma etapa difícil de concretizar, pois possui uma função crítica e põe em questão a estrutura de suposição do conhecimento na ação (Formosinho & Machado, 2009, p.109). Quando a mestranda reflete sobre a ação reconstrói mentalmente a sua ação de forma a analisar o que aconteceu e o que observou, tentando compreender o significado da sua ação e/ou a eventual adoção de outros significados.

A construção do portefólio realizado no final na prática educativa supervisionada I, comportou todos os aspetos supramencionados, tornando-se um instrumento fulcral para a aprendizagem da formanda, permitindo descrever e analisar todo o percurso em creche e, realizar uma reflexão mais detalhada de todo o percurso neste contexto. Para além disso, tornou-se um documento de auxílio para este relatório.

O processo de reflexão favoreceu a evolução da mestranda, bem como, o seu crescimento profissional, sendo crucial na construção de uma melhor prática profissional. Assim, a reflexão demonstrou-se para a mestranda como um pilar na sua formação inicial contínua, reconhecendo que o processo de aprender e ensinar se prolonga durante toda a carreira.

REFLEXÃO FINAL

A presente parte incide numa reflexão final que funcionará como uma síntese integradora de todo o percurso de formação da mestranda, onde serão mencionadas as suas potencialidades e os seus constrangimentos, bem como as possibilidades futuras de aprendizagem a nível pessoal e profissional. Este momento de reflexão, apesar de se apresentar como um momento final do relatório, foi transversal ao longo do mesmo, bem como de todo o percurso de formação. Como refere Alarcão (2000) é essencial e necessário desenvolver o pensamento e prática reflexivos, acompanhados do desejo de compreender a razão de ser de determinadas situações, as características, os constrangimentos que os afetam e as potencialidades que os detém.

Importa referir que a entrada da formanda neste mestrado revelou-se uma mais-valia para a sua formação, tanto a nível pessoal como profissional. A possibilidade de realizar estágio em duas valências distintas, em creche e pré-escolar, apresenta um grande benefício neste mestrado. Estes dois contextos, demonstraram-se ao longo do processo de formação da mestranda, distintos, uma vez que, cada contexto possuía uma organização do espaço e do tempo diferente, cada faixa etária continha as suas próprias características, tornando-se assim todos os dias um novo desafio para a evolução da formanda.

O contexto de educação em creche foi o que iniciou o percurso da mestranda, tornando-se desde o primeiro até ao último dia, um contexto fascinante, onde um turbilhão de aprendizagens emergia a cada segundo. Ao longo do percurso formativo da mestranda, foram utilizadas estratégias como: realizar uma procura de recursos a referências teóricas, para compreender toda e qualquer ação que as crianças desenvolviam e, pesquisar sobre o contexto para conseguir ser dinâmica propondo atividades com vista a aprendizagem ativa do grupo, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Estes dois contextos demonstraram à mestranda o papel essencial que o educador possui quer na organização do ambiente educativo, como no seu papel de investigador de modo a dar “significado do mundo em que vive e das ações que pratica” (Máximo-Esteves, 2008, p.85). Desta forma, a mestranda considera estes contextos uma mais-valia, pois foram deveras ricos em oportunidades e experiências que contribuiram para a sua evolução. Apesar de, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997, p.670), defender que a “educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, os tempos de creche são muito importantes na vida das crianças.

É de realçar que todo este processo de formação proporcionou à mestranda aprendizagens diversificadas pelos vários tipos de experiências em causa, desde o contacto com diferentes realidades e a participação e cooperação com diferentes instituições, até ao estabelecimento de relações com todos os intervenientes dos contextos em questão (educadores, crianças, auxiliares, entre outros). Importa ressaltar que o acolhimento por parte de toda a comunidade educativa de ambas as instituições foi bastante positiva, sendo também, um benefício para a integração quer nas instituições, quer nos grupos em causa, facilitando, de certa forma, a cooperação entre todos.

Ora, é importante referir que todo o processo não foi desenvolvido de forma isolada, mas sim partilhada, dialogada e cooperada, envolvendo não só a mestranda, mas também o seu par pedagógico, a educadora cooperante, a restante equipa educativa e a supervisora. Foram sempre partilhados os dados observados, as dúvidas evidenciadas nas planificações, na ação, na avaliação pela formanda, pelo par pedagógico e educadora cooperante, no sentido de, em conjunto, serem sujeitos a uma reflexão, tendo em vista a construção de aprendizagens significativas para todos os envolvidos.

Torna-se crucial destacar, antes de mais, o contributo fundamental das linhas orientadoras de investigação-ação, em que a formanda se centrou para desenvolver as suas práticas. Assim, a formanda, através da adoção de uma atitude reflexiva, crítica e indagadora, procurou ao longo do seu período de

estágio melhorar as suas práticas, através do questionamento das ações desenvolvidas, o que permitiu olhar para a realidade com outros olhos, consciencializar-se da mesma e alargar o espectro de um conhecimento prático que deve estar sempre aberto à mudança. Este desenvolvimento e aprofundar da capacidade reflexiva e investigativa, através da “análise problematizada da prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação” (decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, V, ponto 1, p.5571), evidencia-se como fundamental numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, com vista a adequar o desempenho profissional aos desafios constantes que a profissão de educador enfrenta.

Seguindo esta linha de pensamento, a formanda conclui assim que, o trabalho em equipa, a cooperação e respeito entre todos os elementos são uma mais-valia para o desenvolvimento harmonioso de experiências significativas e relevantes que irão, sem dúvida, influenciar as ações futuras (Perrenoud, 2000). Reforçando a ideia, é através de um trabalho de cooperação que se enriquece a formação tanto a nível pessoal como profissional, privilegiando o respeito-mútuo, a confiança, a partilha de saberes, de experiências e de ideias que levam a uma melhor qualidade das atitudes pedagógicas adotadas (Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto). Importa ainda referir, que foi possível desenvolver capacidades e crescer a nível pessoal e profissional, percebendo as transformações necessárias a fazer para evoluir, através das reflexões realizadas com a supervisora institucional e os feedbacks atribuídos.

No que concerne à importância da supervisão, esta revelou-se de igual modo fundamental, uma vez que a partir das sugestões da supervisora e do diálogo acerca do desempenho, permitiu compreender os pontos frágeis da ação, fazendo com que refletisse e interpretasse, para assim melhorar a prática, bem como assumir uma atitude reflexiva. Outro aspeto que se revelou fulcral foi a realização do diário de bordo em todo este processo formativo, desempenhando um importante instrumento para o educador aprender, pois ao narrar o que aconteceu, o educador não só está a expressar-se linguisticamente, como está a refletir sobre o que fez, o que poderia ter feito,

o que poderia melhorar, ou seja, pensando de modo mais crítico e aprofundado sobre a sua prática.

Por outro lado, torna-se pertinente fazer referência à unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, destacando a importância das aulas, uma vez que estas constituem um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...) [que ajudam ao desenvolvimento], em contexto real de práticas profissionais adequadas a situações concretas.” (Decreto-lei nº 43/2007 de fevereiro, p.1321). Esta unidade curricular, tendo como intenção a formação de futuros educadores de infância, permitiu à formanda consolidar alguns dos saberes já adquiridos, bem como integrar novos conhecimentos, construindo o seu saber profissional. As aulas permitiram, também, problematizar situações e questões que surgem aquando da ação, sendo crucial desenvolver processos de investigação sobre a prática, assumindo, assim, uma atitude reflexiva. Para além do mencionado, a discussão de ideias e pontos de vista ao longo das aulas, também foi fulcral na medida em que foram articulados conhecimentos e experiências. Para além desta unidade curricular, as restantes também se revelaram um forte alicerce da ação da mestranda, uma vez que estas permitiram a construção de saberes específicos relativamente a certos conteúdos, bem como possibilitaram à formanda enriquecer a sua aprendizagem.

Concomitantemente o desenvolvimento destes conhecimentos teóricos foram extremamente importantes para a aplicação em contextos reais, permitindo adotar uma prática bem fundamentada e suportada, o que é essencial para uma boa formação. Neste sentido, é fundamental ter em conta vários documentos orientadores, no sentido de melhor encontrar os instrumentos que se adequam a cada situação. Desta forma, o educador deve manter-se atento às novas descobertas e inovações a este nível. Tal como reforça Hargreaves (1998), o educador é uma chave importante para a mudança educativa, assim como no aperfeiçoamento do ensino. Deste modo, a formanda conclui que, realmente, o processo de educação é complexo e

dinâmico, exigindo uma maior atenção da parte de todos os intervenientes, pois o ensino é uma arte muito particular e deve envolver vários métodos e pedagogias de forma a melhorar a sua qualidade (Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto).

Realizada uma abordagem ao nível das potencialidades, mostra-se de igual modo fundamental mencionar os constrangimentos ao longo da prática. No que diz respeito à creche, uma das dificuldades mais sentidas foi ao nível da ausência de um referencial legal nacional, o que dificultou, inicialmente como já referi, em saber que tipo de atividades poderia realizar com um grupo daquela faixa etária, no entanto, esta dificuldade rapidamente foi ultrapassada quando observamos os interesses e necessidades do grupo. Outro obstáculo, sendo que este foi sentido em ambas as valências, foi a gestão e controlo do grupo em alguns momentos. No entanto, penso que já foi ultrapassado, pois a mestranda já consegue gerir melhor o grupo e assumir uma postura mais espontânea e não tão reprimida como no início da sua formação.

Tendo em conta tudo o que já foi mencionado, a formanda considera que todos os momentos contribuíram para o seu crescimento, tanto a nível profissional, como pessoal. Contudo, tem perfeita consciência que ainda existe um longo caminho a percorrer, sendo este desenvolvido ao longo de toda a sua prática profissional, assim é necessário perspetivar esta profissão como um permanente estado de formação e constante reflexão.

Em suma, a mestranda conclui que é fundamental escutar as crianças, dar oportunidade de serem elas a tomar as suas próprias decisões, de criarem aprendizagens significativas, tendo em conta o seu papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Cabe então ao educador, proporcionar experiências de aprendizagem de acordo com os seus interesses e necessidades, com vista ao desenvolvimento da criança. Como já foi mencionado o seu caminho não está concluído e a sua formação é contínua. Perante esta evidência, a formanda ao longo da sua prática vai renovando os seus conhecimentos, pois estes e as próprias crianças estão sempre em transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (coord.) (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw – Hill.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério de Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial, 1834-1990*. Porto: Porto Editora.
- COLL, C., MARTIN, E., MAURI, T. MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I., e ZABALA, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção*. RioTinto: Edições ASA.

Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75-93). Coleção Infância. Porto: Poto Editora.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editores.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Folque, M. A. (1999). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna Nº5. 5ª Série.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.

Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa (orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.47-81). Porto: Porto Editora.

Goldschmied. E., Jackson, S. (2006). *Educação de 0 aos 3 anos* (2ªed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Gomes, J. (1986). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: McGraw-Hill.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011) *Educar a Criança*. (6ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. (2ª Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto da Educação de Infância*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L.& McClellan, D. (2005). O papel do Professor no desenvolvimento social das crianças. In Oliveira-Formosinho, J., McClellan, D.; Lino, D., Katz, L. (2005). *Educação Pré-Escolar:- A construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 4ª Edição. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC-ME .
- Nunes, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva – Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves. *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. (pp. 7-14). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.11-29). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia- em- Participação*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 4ª Edição. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia em Participação*. In J. Oliveira Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 4ª Edição. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org), Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM.
- Papalia, D, Olds, S, & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Ed. Artmed.

- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43.
- Rogoff, B. & Wertsch, J. (1984). *Children's learning in the zone of proximal development. New Directions for Child Development*. No. 23, San Francisco: Jossey Bass.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (s.a.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância. Mapear Aprendizagens. Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vayer, P., Maigre, A. & Coelho, M-H. (2003). *O Jardim-Escola*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*.
Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. 2ª Edição. Porto:
Edições ASA.

Referências legais:

Decreto-lei n.º46/86, de 14 de Outubro: *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de junho (1997). *Ministério da Educação*.
Diário da República.

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (2001): *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República.

Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (2001). *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República – I Série – n.º 38.

Lei n.º 5/73 de 25 de julho de 1973. Reforma do sistema educativo de Veiga Simão. Assembleia Nacional -Diário do Governo N.º173 –I SÉRIE.

Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro: *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*.

Portaria nº262/2011 de 31 de agosto (2011). *Ministério da Solidariedade e da Segurança Social*. Diário da República.

Referências documentais:

Instituição Cooperante (2016a). *Projeto Educativo (2015/2016)*. Maia: Manuscrito não publicado.

Instituição Cooperante (2016b). *Projeto Pedagógico (2015/2016)*.

Maia: Manuscrito não publicado.

Instituição Cooperante (2016c). *Projeto Curricular de Grupo (2016)*.

Maia: Manuscrito não publicado.

ANEXOS