

Francisca Inês Ferreira Seixas

**Relatório de Estágio da Prática  
Educativa Supervisionada**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho 2018

Francisca Inês Ferreira Seixas

## **Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada**

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

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Sara Barros Araújo*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho 2018

## **AGRADECIMENTOS**

A gratidão é o único tesouro dos humildes.

William Shakespeare

Considerando-se a mestranda uma pessoa humilde, ficam aqui atribuídos, nestas páginas, os devidos agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, assinalaram este percurso de crescimento pessoal e profissional da mestranda. Posto isso, agradeço:

Aos meus pais, a quem devo em muito a pessoa que sou hoje. Foram eles que me inspiraram a ser um melhor ser humano e que me abençoaram com a transmissão dos seus valores. Foram eles que estiveram presentes quando o resto do mundo parecia não estar. A eles devo tudo e sem eles, nada disto teria sido possível.

Ao meu irmão, por me ter feito rir nos momentos mais difíceis e por ser sangue do meu sangue.

Ao meu namorado, por todo o apoio e conselhos que me deu ao longo de todos estes anos. Por ser o meu melhor amigo. Por ter estado presente mesmo quando descarregava nele as minhas frustrações. Por ser um verdadeiro companheiro de vida.

À Zélia, por ser minha avó de coração. Por ter feito parte do meu crescimento, por ser família. Por me fazer rir, por me mimar.

À minha avó Maria, pela boa disposição que sempre demonstrou e por ser um exemplo de valentia, coragem e independência.

À minha melhor amiga, Cármina, que infelizmente não vivenciou este percurso comigo, mas que me acompanhou em todos os meus passos. Que me aconselhou, que me deu força para nunca desistir, que nunca desistiu da nossa amizade mesmo separadas pela distância.

À Virgínia e ao Júlio, por terem acreditado sempre em mim e me terem dado coragem sempre que esta parecia desaparecer.

A todos os docentes que fizeram parte do meu percurso acadêmico que se iniciou na LEB e termina agora no mestrado, mas em especial para a doutora Celda Choupina, para a doutora Ângela Couto, doutora Cláudia Maia, doutora Sara Barros Araújo e doutora Filomena Baptista. Foram as exigências e rigor impostos por estas docentes que impulsionaram o meu crescimento enquanto aluna.

À minha orientadora de estágio, a doutora Sara Barros Araújo, por todo o profissionalismo que demonstrou ao longo de toda a minha formação. Desde a LEB que sinto um carinho especial por esta professora e sempre a encarei como uma referência porque eu gosto de exigência, rigor, perfeccionismo. Gostaria de lhe confidenciar o orgulho que sinto por ter acompanhado o meu crescimento e a felicidade que sinto por ter tido a sorte de ter sido minha orientadora e companheira nesta jornada. Desejo que a vida continue a trazer-nos reencontros.

Às psicólogas que me acompanharam ao longo do último ano, a doutora Fátima Nunes e a doutora Júlia Silva. Sem a vossa ajuda não teria sido capaz de amenizar a situação desagradável que estava a vivenciar.

À educadora Paula e a querida Margarida, por toda a sabedoria e conhecimento que partilharam comigo, mas mais do que isso, por me terem permitido partilhar a minha vida com seres humanos tão maravilhosos. Nunca vos irei esquecer e agradeço por nos termos tornado amigas para a vida! Conquistaram um lugar muito especial no meu coração.

À educadora Ana e à Xana, por me terem acolhido e por me terem feito perceber que o mundo do trabalho nem sempre é fácil, no que diz respeito a relações.

Aos amores de crianças que tive o privilégio de acompanhar na Creche e que ainda hoje me recebem com ternura e carinho.

Ao grupo de crianças afetuoso com quem pude interagir no Pré-Escolar.

A todas as colegas de turma.

Peço desculpa se me esqueci de mencionar alguém, mas, caso isso tenha acontecido, deixo aqui um agradecimento a todos aqueles que não mencionei, mas que ao longo destes anos passaram pela minha vida.

## RESUMO

O relatório aqui apresentado foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II (PES), contempladas no plano de curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Porto. Este relatório teve como propósito apresentar uma contextualização das práticas desenvolvidas nos contextos de creche e de educação pré-escolar e uma reflexão sobre essas mesmas práticas, por forma a obter a qualificação profissional do grau de mestre. Para isso, ao longo do mesmo são descritos e analisados os contextos de estágio onde a mestranda desenvolveu as suas ações, os grupos de crianças com que interagiu e as ações desenvolvidas pela mesma. No decorrer deste trabalho é possível verificar a mobilização de inúmeros saberes distintos, nomeadamente referenciais teóricos e legais, saberes científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos através das restantes unidades curriculares também abrangidas pelo mestrado e da Licenciatura em Educação Básica (LEB). A aproximação ao processo de investigação-ação foi transversal ao desenvolvimento de ambas as práticas pedagógicas da mestranda, tendo a mesma procurado respeitar o seu caráter cíclico e faseado, realizando processos de observação, planificação, ação e reflexão sistemáticos, sempre com vista à melhoria das suas ações. Para terminar, a mestranda desenvolveu uma postura crítica e reflexiva - ainda em desenvolvimento - refletindo de forma sistemática, tanto na ação como também sobre e para a ação, o que contribuiu para o seu crescimento enquanto futura profissional que pôde adquirir competências e saberes diversos.

**Palavras-chave:** Pedagogias Participativas; Investigação-ação; Reflexão; Prática Educativa; Educação de Infância.

## **ABSTRACT**

The report here introduced, was prepared within the framework of the Curricular Units of Supervised Educational Practice I and II (PES), according with the course plan of the Master's Degree in Pre-School Education, at Escola Superior de Educação. This report aimed to present a contextualization of the practices developed in the Nursery and Pre-School Education contexts and a reflection on these same practices, in order to obtain the professional qualification of master in such course. For this, the contexts of this internship where the master developed her actions, the groups of children with whom she interacted and the actions developed are described and analyzed. During this report it's possible to verify the mobilization of numerous different knowledges, namely theoretical and legal references, scientific and educational knowledges acquired through the other curricular units also covered by the master's degree and the Basic Education Degree. The approach to the action-research process was transversal to the development of both pedagogical practices of the master's student, and she sought to respect their cyclical and phased character, with systematic observation, planning, action and reflection processes, always with a view to improvement of their actions. In conclusion, the master student developed a critical and reflexive posture - still in development - reflecting in a systematic way, both in the action and also on and for the action, which contributed to her growth as a future professional who was able to acquire diverse skills and knowledge.

**Keywords:** Participatory Pedagogies; Action research; Reflection; Educational Practice; Childhood Education.

# ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal	3
1.1. Pedagogias transmissivas versus pedagogias participativas	3
1.2. As crianças enquanto aprendizes pela ação	6
1.3. Formação de educadores de infância	10
1.4. Metodologia do trabalho de projeto	14
2. Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação	18
2.1. Caracterização do contexto de Creche	18
2.2. Caracterização do contexto de Educação pré-escolar	22
2.3. A metodologia de investigação-ação	27
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	32
3.1. Ação educativa no contexto de Creche	38
3.2. Ação educativa no contexto de Educação pré-escolar: o projeto das “profissões”	57
Reflexão final	69
Referências	78
Apêndices	84

## **LISTA DE APÊNDICES**

### **A: Planificações semanais**

#### A1: Planificações em Creche

A1.1: Planificação da semana de 3 a 7 abril (feedback)

A1.2: Planificação da semana de 10 a 14 abril

A1.3: Planificação da semana de 17 a 21 abril

A1.4: Planificação da semana de 24 a 28 abril (feedback)

A1.5: Planificação da semana de 1 a 5 maio

A1.6: Planificação da semana de 8 a 12 maio (feedback)

A1.7: Planificação da semana de 15 a 19 maio

A1.8: Planificação da semana de 22 a 26 maio (feedback)

A1.9: Planificação da semana de 29 maio a 2 junho

#### A2: Planificações em Educação Pré-Escolar

A2.1: Planificação da semana de 6 a 10 novembro (feedback)

A2.2: Planificação da semana de 13 a 17 novembro

A2.3: Planificação da semana de 20 a 24 novembro

A2.4: Planificação da semana de 27 novembro a 1 dezembro  
(feedback)

A2.5: Planificação da semana de 4 a 8 dezembro

A2.6: Planificação da semana de 11 a 15 dezembro (feedback)

A2.7: Planificação da semana de 8 a 12 janeiro

A2.8: Planificação da semana de 15 a 19 janeiro (feedback)

### **B: Reflexões Individuais**

#### B1: Reflexões Individuais em Creche

B1.1: “PQA: Programm Quality Assessment” - 31 de março

B1.2: “Interações” - 28 de abril

B1.3: “Cuidados de higiene, transições e refeições” – 16 de maio

#### B2: Reflexões Individuais em Educação Pré-Escolar

B2.1: “Observação” – 27 de outubro

B2.2: “Envolvimento Familiar” - 30 de novembro

B2.3: “Metodologia de Projeto” - 15 de dezembro

### **C: Grelhas de Avaliação**

C1: Grelha Avaliação na Creche

C2: Grelha Avaliação na Educação Pré-Escolar

### **D: Registos Fotográficos**

D1: Espaço Educativo no Contexto de Creche

D2: Espaço Educativo no Contexto de Educação Pré-Escolar

D3: Atividades Propostas Pelo Adulto em Creche

D3.1: João e o Pé de Feijão: Germinação

D3.2: O Monstro das Cores

D3.3: Brincando com luzes e sombras

D3.4: Explorando uma caixa e um guarda-sol mágicos

D4: Projeto “As profissões” na Educação Pré-Escolar

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

HS- *HighScope*

IPP – Iniciação à Prática Profissional

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

LEB – Licenciatura em Educação Básica

MEM – Movimento da Escola Moderna

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

MTP – Metodologia do Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEI – Projeto Educativo da Instituição

PEP – Pedagogia-em-Participação

PES- Prática Educativa Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi redigido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, do primeiro e segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) ministrado pela Escola Superior de Educação do Porto. É condição necessária, para a concessão do grau de mestre, a defesa pública deste mesmo relatório (Decreto-Lei nº 79/2014).

Ao longo do seu percurso formativo a mestranda interagiu presencialmente durante 140 horas no contexto de creche e 220 horas no contexto de educação pré-escolar. Durante estas interações com o terreno, a mestranda adquiriu inúmeras aprendizagens que tiveram - e irão continuar a ter - repercussões sentidas tanto ao nível pessoal como ao nível profissional da mesma. Neste sentido, um dos objetivos pretendidos com este relatório é divulgar as ações pedagógicas desenvolvidas pela mestranda - nas valências de creche e de educação pré-escolar – e espelhar as suas capacidades críticas e reflexivas relativamente às mesmas, capacidades essas que a mestranda reconhece como ainda em desenvolvimento e aperfeiçoamento.

Como supramencionado, neste relatório é possível encontrar discriminada a prática pedagógica da mestranda (a sua ação) - que teve como sustentação momentos de observação, planificação, reflexão e avaliação – sendo visível uma articulação harmoniosa entre a teoria e a prática. Para isso contribuíram os conhecimentos que a mestranda adquiriu, primeiramente, na Licenciatura em Educação Básica (LEB) e, posteriormente, no decorrer do MEPE.

Para uma melhor organização, compreensão e coerência ao longo deste relatório foi necessário adotar uma determinada estrutura. Desta forma, é possível verificar que o mesmo se encontra dividido em três capítulos e contempla uma reflexão final.

No primeiro capítulo encontram-se alguns (dos vários) referentes teóricos e legais que a mestranda considerou mais relevantes, quer para o desenvolver da sua prática, quer para a redação deste documento. Assim, são mencionados decretos-leis, modelos curriculares, orientações e autores de referência em distintos campos do saber que auxiliaram a mestranda na orientação das suas

ações e que contribuíram para o saber que hoje detém, mas que ainda é diminuto.

No segundo capítulo deste relatório é apresentada, inicialmente, uma caracterização e descrição dos contextos onde a mestranda realizou o seu processo de estágio sendo abordada, *a posteriori*, a aproximação à metodologia de investigação-ação que suportou a sua ação. Para a realização deste capítulo a mestranda recorreu aos dados recolhidos através da sua observação sistemática, complementando-os com as informações contidas nos Projetos Curriculares de Grupo (PCG) e nos Projetos Educativos das Instituições (PEI).

No terceiro e último capítulo são apresentadas algumas das ações pedagógicas levadas a cabo pela mestranda em ambas as valências, sendo notória uma componente descritiva das ações que foi enriquecida por uma componente de análise e reflexão em torno das mesmas. Neste mesmo capítulo são recuperados alguns dos referentes teóricos e legais já mencionados no primeiro capítulo, o que demonstra a intenção de acautelar a coerência interna do relatório.

Por fim, encontrámos neste relatório uma reflexão final, onde a mestranda reflete acerca de aprendizagens realizadas nesta jornada de desenvolvimento profissional e pessoal.

Seguidamente a esta reflexão encontram-se as referências que sustentaram a construção deste documento bem como alguns apêndices, onde se encontram exemplos de planificações (cf. Apêndice A) e reflexões individuais (cf. Apêndice B) que espelham o processo de crescimento gradual da mestranda, as grelhas de avaliação (cf. Apêndice C) de ambos os contextos e registos fotográficos (cf. Apêndice D).

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No primeiro capítulo deste relatório será feita uma exposição concisa de alguns referentes teóricos e legais que serviram de sustentáculo para o desenvolvimento do perfil profissional da mestranda, mas também para a redação deste relatório. Neste sentido, a mestranda pretende explanar alguns dos conteúdos que se relevaram significativos para a sua formação, abordando temáticas no âmbito dos diferentes tipos de pedagogias, das crianças enquanto aprendizes ativos, da formação dos/as educadores/as e da metodologia do trabalho de projeto, tendo esta última assumido um papel substancial na valência da educação pré-escolar.

### 1.1. PEDAGOGIAS TRANSMISSIVAS VERSUS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS

Sendo a educação “(...) um processo para toda a vida (...)” (Wenger, 1998, citado por Maia, 2008a, p. 9) e tendo em consideração que “As crenças e as convicções acerca do ensino, seja na escola seja noutro contexto qualquer, são o reflexo directo (...)” (Bruner, 2000, citado por Maia, 2008a, p. 24) da imagem que o/a educador/a possui relativamente às crianças, é fundamental que este/a esteja consciente do tipo de prática que pretende oferecer-lhes.

Neste sentido, importa referir a existência de pedagogias que, pelos diferentes valores e crenças em que se baseiam, podem considerar-se transmissivas ou participativas, surgindo como exemplos de pedagogias participativas os modelos pedagógicos do *HighScope* (HS), Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM) e da Pedagogia-em-Participação (PEP).

A mestranda gostaria de ressaltar que muitas vezes, as conceções das famílias quanto à educação, podem influenciar as práticas utilizadas nas instituições. O facto de as famílias abrangidas por determinada instituição demonstrarem ser conservadoras de uma visão mais tradicional da educação

pode influenciar a utilização de pedagogias transmissivas passando os jardins de infância a assemelharem-se a uma escola para os mais pequenos (Ferland, 2006, citada por Silva & Sarmento, 2017). Se, por outro lado, as famílias estiverem recetivas a uma conceção de educação que reconhece as “(...) crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, entre eles à participação em assuntos que lhes digam diretamente respeito, a assuntos de seu interesse (...)” (Silva & Sarmento, 2017, p. 40) torna-se mais fácil a implementação de uma pedagogia participativa que respeite a individualidade das crianças (Ferland, 2006, citada por Silva & Sarmento, 2017).

Começando por abordar as pedagogias transmissivas, estas correspondem ao que se concebe como “(...) educação tradicional (...)” (Formosinho, 2013, p. 18) e idealizam a criança como uma tábua rasa e agente passiva e submissa, que deve escutar mais o que o/a educador/a diz do que construir a aprendizagem por si mesma (Formosinho, 2013). O ato de educar é entendido como uma forma “(...) de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Formosinho, 2013, p. 17) refletindo-se isso num enfoque no ensino e nos conteúdos a transmitir havendo, conseqüentemente, uma desvalorização da aprendizagem e dos processos envolvidos na construção da mesma (Formosinho, 2013) o que, por sua vez, contribui para a reprodução de currículos uniformes (Formosinho, 2018). Podemos por isso considerar que este tipo de pedagogia, de acordo com Formosinho e Machado (2007, citados por Formosinho, 2013), se direciona mais para a obediência e submissão do que para a liberdade e participação das crianças e podemos ainda inferir que retira às crianças “(...) o direito à autonomia, ao brincar, à educação integrada (...)” (Pinazza & Kishimoto, 2008, p. 7).

Neste tipo de pedagogia, os/as educadores/as são os elementos principais do processo, enquanto detentores de sabedoria e autoridade, e as crianças são apenas “(...) objetos do processo” (Freire, 1975 citado por Formosinho 2013, p. 17) que não sabem nada e que se acomodam às exigências dos adultos. Este facto demonstra desinteresse em escutar as vozes das crianças e em torná-las intervenientes no seu processo educativo (Cruz, 2008). Por outras palavras, os/as educadores/as apologistas deste tipo de pedagogia são meros transmissores que recorrem a “(...) manuais, fichas, cadernos de exercícios” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 14) e a criança deve somente “(...) memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos

exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 14) o que, naturalmente, espelha um desencontro entre as intenções das crianças e as intenções dos/as educadores/as (Oliveira-Formosinho, 2018).

Este tipo de pedagogia foi o que a mestranda experienciou ao longo da maior parte da sua formação acadêmica; no entanto, a mestranda viu-se confrontada com outro tipo de pedagogia no ensino superior, o que a ajudou a perceber que não devemos querer “(...) ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, no mesmo período e do mesmo modo, com o mesmo ritmo (...)” (Formosinho, 2013, p. 18) nem menosprezar as diferenças contextuais das crianças - sociais e locais - bem como os seus interesses, motivações e competências (Formosinho, 2013).

Passando agora a fazer alusão às pedagogias participativas, estas fundamentam-se nas teorias construtivistas que defendem que a criança tem “(...) competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem (...)” (Formosinho, 2013, p. 19) podendo por isso ser considerada coconstrutora do seu conhecimento (Maia, 2008a). Contrariamente ao que se averigua nas pedagogias transmissivas, nas pedagogias participativas a criança é encarada como “(...) portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidade e propósitos (...)” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 41) e são tidos em consideração os interesses das crianças (enquanto potenciadores de motivação) e a implicação das mesmas nas atividades e projetos, sendo esta mesma implicação imprescindível para que estas atribuam significado às suas experiências (Formosinho, 2013). A criança é perspectivada como um ser capacitado para gerar mudanças e não apenas como alguém com necessidades que precisam de ser acauteladas (Rinaldi, 2006 citada por Lino, 2018). Podemos por isso afirmar que as pedagogias participativas visam preservar uma “(...) equidade que atende a todas as diferenças em presença, cumprindo os direitos de todas e cada uma das crianças a uma aprendizagem de qualidade” (Formosinho, 2018, p. 23).

Nas pedagogias participativas, os/as educadores/as devem ser capazes de organizar um ambiente educativo que potencie “(...) a criação e a investigação ativa da criança” (Dewey, 1958 citado por Pinazza, 2007, p. 77) e de observar a criança atentamente de forma a conseguir compreendê-la e dar resposta às suas inquietações (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011) sendo o processo de

aprendizagem desenvolvido nas interações harmoniosas entre o adulto e a criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Um/a educador/a apologista destas pedagogias deve procurar promover a autonomia da criança “(...) através de uma empatia e atenção consciente que escuta e responde, que cria espaço e tempo para a exploração curiosa que a criança faz quando imersa em processos educativos autonomizantes” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 42). Desta forma estes/as podem oferecer às crianças aprendizagens significativas.

No decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, que apresenta o perfil específico dos/as educadores/as de infância, encontramos implícitas algumas das premissas das pedagogias participativas, nomeadamente o facto de estes/as deverem estimular a envolvimento das crianças em atividades e projetos, quer sejam estes últimos da iniciativa das mesmas, do grupo ou do próprio educador e de deverem incentivar as capacidades das crianças para desenvolver “(...) tarefas e disposições para aprender” (p. 5573), entre outras.

Apesar do conhecimento profissional tácito que a mestranda adquiriu ao longo da sua vida - enquanto aluna - acerca das práticas pedagógicas (essencialmente transmissivas), as ações pedagógicas colocadas em prática pela mesma enquadram-se nas pedagogias participativas uma vez que nelas foram sempre valorizadas as necessidades e interesses das crianças e houve sempre uma procura pela autonomia da criança e pela implicação da mesma no seu processo de ensino-aprendizagem, apoiando-se muito, a mestranda, nos modelos pedagógicos do HS e do MEM, mas também no decreto-lei acima mencionado.

## 1.2. AS CRIANÇAS ENQUANTO APRENDIZES PELA AÇÃO

No seguimento do que foi referido no subcapítulo anterior, a mestranda aprendeu a valorizar as pedagogias participativas, através da sua formação profissional, ou seja, a mestranda aprendeu a olhar para cada criança enquanto ser competente “(...) que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade” (Formosinho, 2013, p. 20) e que merece uma resposta aos seus interesses e necessidades. Se um/a educador/a encarar as crianças como seres

com agência, irá estimulá-las a explorarem, a interagirem, “(...) a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem” (Brickman & Taylor, 1996, p. 6) estando assim a permitir que estas se desenvolvam e construam conhecimento enquanto aprendizes ativos e, por conseguinte, que aprendam pela ação. Neste mesmo sentido encontram-se os pensamentos de Dewey que defendia que os momentos educativos se devem apoiar na atividade da criança, permitindo assim que esta aprenda fazendo (Pinazza, 2007).

Começando então por esclarecer o conceito de *aprendizagem pela ação*, este pressupõe que a criança aprenda “(...) através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos (...) [construindo assim] novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22). Esta forma de construir aprendizagens assume-se, assim, como uma “(...) condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22).

Dos modelos analisados ao longo da sua formação, o currículo do HS é o que, na ótica da mestranda, mais valoriza a *aprendizagem pela ação*, sendo as crianças concebidas como seres competentes. Na perspetiva deste modelo, o ato de aprender é compreendido “(...) como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 20).

Aprender pela ação implica quatro elementos críticos: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca, invenção e produção e por fim, a resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, podemos afirmar que a *aprendizagem pela ação* parte das motivações das crianças, tendo por isso em conta “Os seus interesses pessoais e as suas questões e intenções (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 23) o que irá incentivar as crianças a explorar, experimentar e a construir novos significados e compreensões. Este processo de *aprendizagem pela ação* inicia-se a partir do momento em que as crianças constroem “(...) novas compreensões através da ação sobre os objetos e a interação com pessoas, ideias e acontecimentos” (Araújo, 2018a, p. 80). É através desta interação concreta com pessoas e objetos que as crianças vão elaborando conceitos abstratos (Hohmann & Weikart, 2011). No entanto, esta ação por si só não é suficiente para a aprendizagem sendo também imprescindível que a criança reflita sobre as ações levadas a cabo, na tentativa de dar resposta às suas inquietações e de compreender o

mundo num sentido mais abrangente (Hohmann & Weikart, 2011). Por fim, para além de experimentar ações e refletir sobre elas, é importante que as crianças sejam confrontadas com resultados que não esperavam ou com dificuldades que interfiram com as suas intenções pois isso irá permitir às mesmas “(...) reconciliar o inesperado com aquilo que já sabem sobre o mundo (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 24).

Perante esta noção de *aprendizagem pela ação*, os/as educadores/as de infância e outros adultos, observam atentamente as crianças durante os seus momentos de exploração e interação com elas para perceber de que forma é que elas pensam e elaboram raciocínios, tendo como grande intento estimular as crianças para que estas aprendam ativamente (Hohmann & Weikart, 2011). É fulcral que estes sejam também capazes de “(...) proporcionar experiências às crianças e ajudá-las a refletir sobre essas experiências através de perguntas que estimulem a reflexão” (Spodek & Brown, 2002 citados por Maia, 2008b, p. 34).

Neste sentido, os/as educadores/as assumem-se como “apoiantes do desenvolvimento (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27) e demonstram esse mesmo apoio através da organização dos espaços, das rotinas, da criação de climas de interação positivos, da estimulação de ações intencionais, da resolução de problemas e da reflexão (feita pelas crianças), da observação e interpretação das ações das crianças à luz das experiências-chave - que representam ações típicas e recorrentes de bebés e crianças que promovem o seu desenvolvimento (Post & Hohmann, 2011) - e da planificação de experiências que se coadunem com as ações e interesses das próprias crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

No que concerne às experiências-chave acima referidas, estas representam “(...) experiências que as jovens crianças encontram repetidamente no curso das suas vidas diárias” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 32) não podendo, por isso, ser equiparadas a objetivos de aprendizagem. Para a valência de creche, as experiências-chave estão organizadas em torno de dez categorias: Sentido de Si Próprio, Relações Sociais, Representação criativa, Movimento, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar objetos, Noção precoce de quantidade e número, Espaço e Tempo (Post & Hohmann, 2011). No decorrer do estágio nesta valência, a mestrandia teve de recorrer frequentemente às experiências-chave para interpretar as aprendizagens das crianças e para identificar necessidades evidenciadas pelas mesmas, tendo sido tudo isto ponderado nas suas

planificações. Na valência da educação pré-escolar é possível verificar que existem experiências-chave que têm a mesma nomenclatura, nomeadamente a Representação criativa, Movimento, Música, Espaço e Tempo, mas também que existe uma maior segmentação das restantes experiências-chave estipuladas para a creche, que na educação pré-escolar se encontram denominadas por Linguagem e literacia, Iniciativa e relações interpessoais, Classificação, Seriação e Número (Hohmann & Weikart, 2011). Neste contexto educativo a mestranda não teve oportunidade de utilizar as experiências-chave, baseando-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Não podemos esquecer a existência de cinco componentes práticos da *aprendizagem pela ação* que devem ser acautelados: a escolha ou tomada de decisão; os materiais; o manuseamento; a linguagem e o apoio do adulto. Portanto, podemos considerar que, para que as crianças sejam aprendizes ativos, devem ser instigadas a escolher o que vão fazer e como o vão fazer, devem ter à sua disposição diferentes materiais que – preferencialmente - permitam múltiplas utilizações, devem ter oportunidade de manusear livremente os materiais e de falar acerca do que estão a fazer e como estão a fazer e, por fim, devem ter um/a educador/a disposto a escutá-las e a encorajá-las a procurar soluções e serem criativas (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Weikart, 2011).

Como se pode constatar, aprender ativamente, ou dito de outra forma, *aprender pela ação*, é a abordagem mais natural que a criança faz ao mundo. Com efeito, permitir às crianças que estas façam escolhas faz com que estas se demonstrem interessadas e ajuda a minimizar possíveis conflitos entre elas e os adultos. Para além disso, as crianças ganham confiança (porque percebem que é possível fazer planos e executá-los até ao fim) mas também os adultos, que se sentem mais competentes no seu ofício; as crianças desenvolvem igualmente a sua autonomia porque tomam decisões por si mesmas não dependendo dos outros para decidir como fazer, quando ou porque fazer (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Weikart, 2011) e por fim, “(...) as crianças extraem das suas experiências precoces de aprendizagem pela acção uma boa preparação para se integrarem mais tarde noutros contextos escolares” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 53).

*A aprendizagem pela ação*, a par da mobilização de orientações oriundas das pedagogias participativas, traduziu-se numa das aprendizagens mais marcantes do percurso formativo da mestranda. Este processo de construção de conhecimentos foi valorizado ao longo das práticas pedagógicas da mestranda e será certamente transportado para o futuro profissional da mesma.

### 1.3. FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

Desde o século passado, tem vindo a ser atribuída relevância à formação dos profissionais da educação, o que em Portugal, nos anos 80, se refletiu com o advento das Escolas Superiores de Educação e de universidades para a formação de educadores de infância e professores primários (Formosinho, 2009a). Este progresso potenciou substancialmente a formação de “(...) profissionais mais fundamentados, reflexivos, críticos e capazes de conceber uma formação adequada aos diferentes contextos” (Formosinho, 2009a, p. 75).

A mestranda crê que o tipo de práticas educativas utilizadas no ensino superior tem repercussões no tipo de profissionais da educação que se estão a formar. Assim, apenas é possível formar educadores/as reflexivos/as e críticos/as, se o ensino superior onde estes se formam fomentar atitudes investigativas que potenciem a resolução de problemas e “(...) uma autonomia profissional, individual e colectiva que se traduzam em competências e atitudes relevantes para a vida dos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a acção educativa” (Formosinho, 2009a, p. 85). O mesmo autor refere que isto só será exequível se os estabelecimentos de ensino superior reconhecerem que os/as educadores/as são dos profissionais educativos com mais relevo uma vez que estes são os primeiros a interagir com a criança e a propiciar-lhes aprendizagem de foro cognitivo, social, moral e afetivo, mas também a partilhar com elas uma determinada conceção de escola e vida escolar.

O processo da formação prática de profissionais da educação é composto por várias etapas: a primeira diz respeito ao “(...) desempenho do ofício de aluno (...)” (Formosinho, 2009b, p. 98) onde o aluno aprende o que é a docência

enquanto discente; a segunda, é referente à prática docente dos professores do ensino superior, o que viabiliza que o aluno avalie os professores, podendo verificar-se convergências entre o ofício de professor, o ofício para o qual o discente se está a formar e o modo como este é ensinado; e por fim, a terceira é respeitante à PES, que tem como intento “(...) iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (Formosinho, 2009b, p. 98) e que se concretiza através do estágio.

É possível enquadrar a formação prática em diferentes modelos que se diferenciam, essencialmente, pelo papel que o formando desempenha neste processo. Assim, confere-se a existência de modelos de formação de natureza transmissiva, onde o formando cumpre um papel passivo e a existência de modelos que compreendem o formando como elemento ativo, respeitando-o enquanto pessoa com vivências próprias e contextos de vida e que se relacionam com ideais construtivistas (Estrela, 2002, citado por Vasconcelos, 2009). Para finalizar, destaca-se a existência de modelos que percecionam o formando como “(...) sujeito e objecto de formação (...)” (Estrela, 2002 citado por Vasconcelos, 2009, p. 59) que favorecem o desenvolvimento de profissionais reflexivos e indagadores, capazes de analisar e questionar o que ocorre ao seu redor.

Refletindo um pouco sobre a PES, no decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio, no artigo 14 encontrámos estipulado que deve fazer parte integrante da estrutura curricular dos ciclos de estudo que viabilizam a aquisição da habilitação profissional para a docência uma componente de formação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Esta Prática de Ensino Supervisionada a que o decreto-lei se refere diz respeito ao estágio profissional, que será descrito, analisado e refletido num relatório final que requer aprovação no ato da sua defesa pública (Decreto-lei nº 79/2014).

A PES constitui-se bastante vantajosa para a formação profissional dos/as educadores/as uma vez que “é nos contextos de trabalho que se desenvolve o essencial da aprendizagem profissional” (Canário, 2001 citado por Vasconcelos, 2009, p. 30).

O percurso formativo da mestranda incluiu a PES, que numa primeira instância se verificou no decorrer da LEB – a designada Introdução à Prática Profissional (IPP) – cujo enfoque preponderante era a observação dos contextos educativos (Formosinho, 2009b). Numa segunda etapa a mestranda

experienciou, durante o mestrado, a PES - que a supervisora institucional acompanhou e orientou em união com as educadoras cooperantes - e preservou uma prática profissional muito sustentada na reflexão que permitiu o desenvolvimento de competências e a aquisição de saberes necessários para uma atuação ulterior “consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2009, p. 105).

Posto isto, podemos considerar a PES como uma oportunidade singular, de o/a futuro/a educador/a, desenvolver competências no que se refere à mobilização de conhecimentos para a resolução de imprevistos emergentes na prática, revelando-se, também, uma oportunidade para que este/a aprenda “(...) a transformar os saberes disciplinares [adquiridos ao longo do curso] em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana” (Formosinho & Niza, 2009, p. 130). Isto não seria concretizável se a PES não fosse acompanhada de um processo supervisivo, uma vez que a supervisão simboliza, no processo formativo, “(...) uma orientação da prática pedagógica na perspectiva de resolução de problemas” (Sá-Chaves, 2006, citada por Vasconcelos, 2009, p. 101).

Associado ao conceito de PES surge o conceito de supervisão, que se refere a um processo mediante o qual um professor dá orientação a um estagiário para o auxiliar na sua evolução do ponto de vista humano e profissional (Alarcão & Tavares, 2003). Neste enquadramento, compete ao supervisor nortear o estagiário, apoiá-lo e avaliá-lo, bem como incitá-lo a crescer reflexivamente, realizando “(...) a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

No decurso da PES da mestranda, a supervisão sucedeu-se com visitas da orientadora de estágio (supervisora institucional) aos contextos educativos onde a mestranda realizou os seus estágios, com a escrita de narrativas reflexivas em torno de problemáticas provenientes da prática e com a compilação de um portefólio reflexivo, que resultou num “(...) conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 105).

Esta oportunidade concedida aos/às futuros/as educadores/as de vivenciarem uma PES acompanhada de momentos supervisivos inspira e influi, de alguma forma, a postura e as práticas desses futuros profissionais de

educação. De facto, a forma como ensinamos tem, sem qualquer dúvida, uma grande influência para e na construção dos indivíduos, tanto ao nível pessoal como social (Gambôa, 2011). Por esta mesma razão, a mestranda está consciente da importância de uma formação profissional que direcione os futuros profissionais no caminho das pedagogias participativas e que facilite a transformação dos mesmos em profissionais reflexivos e detentores de conhecimentos teóricos que sustentem as suas ações pedagógicas.

De acordo com Nóvoa (1991, citado por Oliveira-Formosinho, 2009, p. 269), a formação profissional “(...) não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal (...)”. Logo, é essencial assumir uma postura reflexiva, investigativa e ao mesmo tempo crítica perante tudo na vida, mas neste caso em particular, perante o que é feito e proporcionado às crianças diariamente. Complementarmente, é imprescindível que um/a futuro/a educador/a tire proveito da PES, enquanto meio para auxiliar a construção do seu perfil profissional, de acordo com o estipulado no Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto (Vasconcelos, 2009). Assim, pretende-se que este/a futuro profissional seja capaz de conceber e desenvolver o currículo aspirando a construção de aprendizagens significativas, que este organize o ambiente educativo, que observe focando-se em cada criança, mas também nos grandes e pequenos grupos, que planifique flexivelmente e avalie formativamente a sua ação e os progressos de cada criança e ainda que este se relacione positivamente com as crianças, famílias e comunidade (Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto).

Nesta linha de raciocínio, a mestranda reconhece o seu processo formativo como tendo sido fundamental para a construção do seu perfil profissional enquanto futura educadora. Este processo de formação foi alicerçado nos ideais do construtivismo e das pedagogias participativas e incentivou a mestranda a construir conhecimento por si mesma, o que coadjuvou, dessa forma, para o seu crescimento individual enquanto pessoa, mas também enquanto futura educadora de infância. Além disso, a mestranda gostaria de acrescentar que, para além da PES, foram igualmente relevantes as restantes unidades curriculares didáticas, que a auxiliaram inúmeras vezes no desenvolvimento da sua ação pedagógica, podendo por isso afirmar-se que a PES se encontrou e

realizou sempre “(...) no cruzamento de vários saberes (...)” (Vasconcelos, 2009, p. 72).

A mestranda está consciente que terminada a formação inicial é prioritário que os/as educadores/as de infância invistam no seu desenvolvimento profissional admitindo-o “(...) como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes (...)” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226) em prol das crianças, das suas famílias e das comunidades envolventes (Oliveira-Formosinho, 2009). Os efeitos da formação contínua nestas melhorias são visíveis no âmbito “(...) das competências técnicas e didáticas (...) das atitudes, valores e comportamentos (...) das capacidades reflexivas e investigativas (...) [e] das capacidades relacionais e colaborativas (...)” (Ferreira, 2009, pp. 340-341).

#### 1.4. METODOLOGIA DO TRABALHO DE PROJETO

A mestranda considerou pertinente dedicar um subcapítulo à abordagem da metodologia do trabalho de projeto (MTP) devido ao impacto que a sua experimentação, na valência da educação pré-escolar, representou para a formação profissional da mesma.

Esta metodologia inspirou-se em dois grandes autores, especificamente John Dewey e William Kilpatrick e alguns dos seus princípios enquadram-se na Pedagogia Progressiva, que defendia que o “(...) homem, [a] natureza e [o] mundo social não são realidades isoladas, mas elementos de um *continuum* dinâmico, em permanente mudança” (Gambôa, 2011, p. 51) sendo, portanto, uma metodologia que privilegia de uma postura democrática.

Entende-se por projeto todo o estudo feito em profundidade sobre um qualquer assunto, geralmente algo familiar, sobre o qual uma ou mais crianças queiram saber mais (Katz & Chard, 1997). Não obstante, é importante que o/a educador/a analise a temática pretendida no sentido de perceber se esta será relevante para a vida futura das crianças bem como se tem à sua disposição materiais, equipamentos e recursos que possam ser necessários, mas também acesso à comunidade local (Katz & Chard 1997).

Sendo esta uma metodologia que se sustenta muito na motivação intrínseca das crianças, trabalhar num projeto pode durar apenas uns dias ou semanas, mas também se pode estender por meses, dependendo disso do interesse das crianças, da idade e da própria índole do assunto estudado (Katz & Chard, 1997). Muito associada à questão motivacional, surge na MTP a possibilidade de um projeto ser concretizado por uma só criança, por algumas crianças, ou por todo o grupo (Katz & Chard, 1997) verificando-se, no projeto experienciado pela mestrandia com o seu grupo de crianças, uma adesão total do grupo.

Ainda sobre os projetos, estes podem e devem ser articulados e integrados no currículo da educação de infância, o que pode ocorrer de várias formas distintas, sendo possível que estes ocupem grande parte dele ou que o/a educador/a estabeleça um determinado número de tardes ou manhãs por semana, para despender no projeto (Katz & Chard, 1997). Pode ainda acrescentar-se que o trabalho de projeto deve surgir como um complemento às aprendizagens que as crianças adquirem nas brincadeiras livres e noutras partes do currículo (Katz & Chard, 1997).

A MTP opera como propulsora da participação ativa das crianças e da própria socialização entre pares, o que por seu turno irá fortalecer o sentido de comunidade e cooperação do grupo, e ajudará a “(...) cultivar a vida da mente da criança mais nova” (Katz & Chard, 1997, p. 6), requerendo, assim, que estas sejam estimuladas para formular questões, resolver problemas e expandir conhecimentos acerca de assuntos significativos para elas. Podemos por isso concluir que esta metodologia prevê que as crianças procurem e reinterpretem o conhecimento, participando igualmente na construção do mesmo, apropriando-se, conseqüentemente, do seu significado enquanto algo com significado para elas (Gambôa, 2011).

Um dos grandes objetivos da MTP é auxiliar as crianças na aquisição de conhecimentos novos e de componentes novas de factos que já lhes são conhecidos. De facto, quando estas se envolvem em momentos de discussão e investigação, estão a assimilar novas informações e, concomitantemente, novas conceções (Katz & Chard, 1997).

A MTP viabiliza a compreensão da escola como vida, por parte das crianças e dos adultos, uma vez que as experimentações que as crianças vivenciam no jardim de infância são experiências da vida real e do quotidiano delas (Katz & Chard, 1997). Por esse mesmo facto, esta caracteriza-se geralmente “(...) pela

escolha de um projecto mobilizador que se baseie nas necessidades, no interesse, na iniciativa de um aluno ou de um grupo de alunos” (Altet, 1999, citada por Maia, 2008a, p. 29) o que atesta a conceção de que “A criança é o ponto de partida, o centro e o fim (...)” (Dewey, s.d, citado por Gambôa, 2011, p. 52). Este facto não implica que o/a educador/a deixe de ser uma figura de referência para as crianças, mas sim que este/a deve partilhar com elas o poder de escolha em relação ao desenvolvimento do projeto (Silberman, 1970, referido por Katz & Chard, 1997).

Nesta linha de raciocínio, na MTP as crianças assumem-se como “(...) especialistas da sua própria aprendizagem (...)” (Katz & Chard, 1997, p. 27) sendo capazes de escutar sugestões do/a educador/a, e livres para decidir aceitá-las ou recusá-las. Como tal, tanto as crianças como os adultos podem acarretar com responsabilidades sobre o projeto, sendo por isso primordial que se cultive “(...) a predisposição das crianças para avaliar e reflectir sobre as suas próprias contribuições [para o mesmo] (...) e para serem responsáveis por elas próprias” (Katz & Chard, 1997, p. 31).

Para além de tudo o que já foi acima mencionado, trabalhar através da MTP permite que crianças com idades e capacidades distintas estejam preparadas para trabalhar colaborativamente, ou seja, em conjunto, “(...) contribuindo para o esforço do grupo, estudando o mesmo tópico continuamente, aumentando e aprofundando os seus conhecimentos sobre ele e aumentando a qualidade da realização do seu trabalho” (Katz & Chard, 1997, p. 109) Posto isto, pode afirmar-se que a MTP pode contribuir para que as crianças desenvolvam sentimentos de confiança, uma vez que, pelo facto de existirem diversas formas destas colaborarem no projeto, estas sentir-se-ão como membros pertencentes à vida do seu grupo (Katz & Chard, 1997).

A MTP espelha bem a conceção das crianças enquanto seres com agência que devem ser apoiados pelo/a educador/a para que possam tornar-se competentes, ou seja, “(...) ‘capazes de saber fazer em acção’ ” (Vasconcelos, 2012, p. 13).

Como qualquer trabalho de cariz progressivo e experimental, a MTP desenvolve-se segundo diferentes etapas/fases. Vasconcelos (2012) considera que a primeira fase de um projeto diz respeito à definição do problema. Nesta fase, “Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar (...)” (Vasconcelos, 2012, p. 14) podendo também existir partilha de conhecimentos prévios acerca do assunto e

a construção de teias ou chuvas de ideias. Na segunda fase de um projeto realiza-se a planificação e o desenvolvimento do trabalho estabelecendo desde logo “(...) o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens?” (Vasconcelos, 2012, p. 15). Na terceira fase dá-se início à execução do projeto, partindo as crianças “(...) para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos, 2012, p. 16). Por fim, a quarta e última fase prevê a divulgação/avaliação do projeto, através da exposição de partes do projeto denotando-se por isso a importância de um/a educador/a reunir uma boa documentação pedagógica uma vez que esta “(...) permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, 2012, p.17)

A mestranda acredita que a MTP é uma mais-valia para as crianças, pelo facto de esta garantir que estas têm uma voz que é escutada e valorizada pelo/a educador/a, por esta partir dos interesses das crianças – o que demonstra respeito pelas crianças enquanto seres individuais - e por possibilitar que as crianças, em sinergia, se desenvolvam física, social e intelectualmente.

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

O presente capítulo visa dar a conhecer a caracterização dos contextos onde a mestranda realizou o seu estágio, tanto na creche como na educação pré-escolar, mas também a metodologia de investigação utilizada pela mesma no decorrer destes momentos de aprendizagem profissional. Para isso, a mestranda irá começar por fazer a caracterização das instituições, focando-se nos espaços e recursos existentes nas mesmas e nos grupos de crianças com quem vivenciou estas experiências, terminando com a metodologia de investigação experimentada.

### **2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE**

A primeira experiência de estágio da mestranda – que decorreu na valência da creche, no ano letivo 2016/2017 – foi realizada numa instituição da zona Norte do país. Esta instituição é de Ensino Particular e Cooperativo e abriu as suas portas no dia um de setembro de 2005, acolhendo inicialmente três valências educativas distintas: a creche, o jardim de infância e por fim, a sala de estudo, que assegurava o apoio ao estudo do primeiro ciclo do ensino básico. A sala de estudo encerrou no final do ano letivo de 2009/2010, razão pela qual a instituição, atualmente, apenas possui as duas primeiras valências mencionadas.

Neste estabelecimento, a equipa educativa é constituída por pessoal docente (as educadoras) e não docente (assistentes operacionais, auxiliar de limpeza, cozinheira e auxiliar de cozinha, administrativo). Para além disso, a instituição conta com o apoio de técnicos especializados, nomeadamente uma pediatra e uma terapeuta da fala.

Este infantário possui uma área de construção de 600 m<sup>2</sup> e uma área descoberta de 826.50 m<sup>2</sup>, perfazendo um total de 1426.50 m<sup>2</sup>. Este encontra-se

dividido por dois pisos, sendo que, no primeiro piso coexistem quatro salas (sala de um ano, sala dos dois anos A, sala dos dois anos B e sala dos três anos [que no ano letivo 2016/2017 se encontrava, excepcionalmente, no piso inferior por causa de uma criança com problemas ao nível do desenvolvimento motor]), três casas de banho, um parque exterior - delimitado por uma estrutura de acrílico - que acolhe as salas da creche e um escritório, habitualmente utilizado pela diretora. No piso inferior – ou piso zero – deparámo-nos imediatamente com um hall de entrada, o escritório do administrativo, uma casa de banho e uma dispensa para arrumos, mas também com a sala dos quatro anos (que no ano letivo 2016/2017 era frequentada pelos meninos dos três anos) e a sala dos cinco anos, uma casa de banho que serve ambas as salas, o refeitório (que também é utilizado como polivalente), a cozinha, a dispensa que serve o refeitório, uma sala de reuniões e uma casa de banho junto ao refeitório.

Relativamente ao refeitório, que geralmente é utilizado para os momentos de refeição e para as sessões de motricidade, é apetrechado por quatro mesas e bancos de recolher e algumas cadeiras de refeição para os bebés. Junto a ele existe uma casa de banho para os funcionários, com uma sanita, lavatório, polibã e cacifos para que estes possam guardar os seus objetos pessoais. Encontrámos também a cozinha, que se encontra equipada por bancas e armários (onde estão arrumados os talheres, os copos, os pratos, as tijelas), máquina de lavar a louça, fogão, máquina de descascar batatas e microondas. Através do refeitório as crianças têm fácil acesso ao espaço exterior do piso inferior, que serve as salas dos quatro e cinco anos, e que por vezes também acolhe as crianças pequenas e bebés após as refeições.

Importa aludir à instalação de um sistema de vigilância através de câmaras espalhadas por algumas áreas específicas, das quais a mestranda destaca o parque de estacionamento, o hall de entrada e os parques exteriores, o que por sua vez transmite segurança aos funcionários e aos encarregados de educação.

Direcionando agora o enfoque para a sala de creche onde a mestranda desenvolveu o seu estágio, a sala dos dois anos A, esta tem 25 m<sup>2</sup> de área e está equipada com armários “(...) à medida dos bebés e crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 109) mas também dos adultos, cabides e uma banca com água. Possui também janelas, estores e uma porta envidraçada que facilita o acesso ao parque exterior da creche. Quanto à divisão por áreas, esta encontra-se dividida em quatro: a área do grande grupo/repouso/leitura (cf. Apêndice D1, figura 1), onde

geralmente se cantam os bons dias e realiza a leitura de histórias; a área dos jogos e construções (cf. Apêndice D1, figura 2), onde as crianças têm à sua disposição puzzles, uma pista de comboios e outros jogos; a área da Expressão Artística (cf. Apêndice D1, figura 3), onde se encontra um rolo de papel para desenho e alguns riscadores - para que as crianças possam desenhar - bem como produções realizadas pelas crianças; e por fim, a área da casinha (cf. Apêndice D1, figura 4), que possui um fogão, um armário, uma mesa com quatro bancos, talheres, diferentes alimentos, uma vassourinha, entre outras coisas. A sala não possui nenhum espaço para a hora da sesta, sendo a mesma reaproveitada para esse momento da rotina, através da colocação de esteiras pelo espaço da sala. Esta sala possui uma casa de banho – externa à sala – que lhe dá apoio sendo esta munida de um polibã, uma banca com muda de fraldas (onde por baixo estão arrumadas toalhas, fraldas e rolos de papel higiénico), quatro sanitas e três lavatórios adaptados à altura das crianças e uma “farmácia”. A luz da casa de banho é 100% natural, pelo facto de existir uma claraboia, o que torna dispensáveis as luzes artificiais.

Relativamente à organização do tempo, a mestranda considera que a rotina era estável, mas flexível pelo facto de a qualquer momento poder ser reajustada. Neste sentido, esta era uma rotina que permitia que as crianças previssem os acontecimentos o que, conseqüentemente, contribuía para um sentimento crescente de segurança e confiança, por parte das mesmas (Post & Hohmann, 2011). Por norma, a manhã iniciava-se com o acolhimento, onde as duas salas dos dois anos estavam reunidas na sala dos dois anos A, podendo as crianças estar à mesa com os seus pertences pessoais (brinquedos, óculos de sol, entre outros) e interagirem umas com as outras até ao momento em que a educadora chegava com a fruta, para que ocorresse o reforço matinal. Terminado este momento, as crianças dos dois anos B iam para a sua sala e os dois anos A iam à casa de banho. Quando regressavam à sala cantavam os bons dias, marcavam as presenças, o tempo e depois era estabelecido um diálogo com as crianças sobre o fim de semana, ou sobre questões que estas gostassem, ou então era apresentada a proposta de atividade do adulto. Terminado o desenvolvimento da atividade, as crianças podiam desfrutar do seu tempo de escolha livre, podendo brincar nas áreas da sala ou no espaço exterior. Por volta das 11h30 minutos as crianças iam à casa de banho, sentavam-se no corredor à espera dos colegas – enquanto isso a mestranda, o seu par pedagógico ou a educadora

assumiam o momento de transição – e depois iam almoçar. Quando as crianças terminavam de almoçar podiam ir até ao espaço exterior destinado às salas dos três, quatro e cinco anos, até regressarem à sala. Quando regressavam à sala iam novamente à casa de banho, preparavam-se para a sesta e depois da sesta iam brincar para o exterior até irem lanchar.

No que concerne ao Projeto Curricular de Grupo (PCG), o projeto inicialmente estabelecido relacionava-se com as histórias tradicionais, devido ao interesse evidenciado pelas crianças em escutar histórias. Contudo, deu-se um pequeno afastamento da temática, porque as crianças manifestaram interesse pelo fundo do mar depois da M.S ter levado para a sala um peixe-dourado e do F.S ter levado uma tartaruga. Assim, o grupo dedicou-se às questões do fundo do mar até à festa do dia do pai e depois disso recuperou-se o projeto inicial das histórias tradicionais.

No que concerne ao grupo de crianças com o qual a mestrandia desenvolveu as suas ações, este é formado por 12 crianças (seis meninas e seis meninos), que na sua maioria completavam os três anos até ao final do ano letivo (2016/2017), à exceção de uma criança que só fazia três anos em novembro. Este grupo, segundo Piaget, encontra-se numa fase de transição entre o período sensório-motor e o pré-operatório, podendo considerar-se que as crianças, apesar de já terem praticamente desenvolvida a permanência do objeto e de já se envolverem no jogo do faz-de-conta, ainda estão a transitar para o período onde passarão a envolver-se no jogo simbólico (fazendo com que um objeto represente uma outra coisa) e onde irão desenvolver as suas capacidades de classificar e seriar e de compreender questões de causa-efeito (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Na perspetiva destes mesmos autores, ao nível do desenvolvimento psicossocial, as crianças estão numa fase egocêntrica, evidenciando dificuldades em colocarem-se no papel do outro, ou seja, dificuldades de descentração, demonstrando um entendimento focado no *self*, sendo visível esta incapacidade nos conflitos emergentes da partilha de brinquedos. Neste grupo, muitas crianças ainda gostavam de levar para a sala um objeto de conforto pelo facto de estas se sentirem “(...) como se estivessem a agarrar-se a uma parte de si, algo intimamente ligado às suas casas e às suas mães” (Post & Hohmann, 2011, p. 112). Foi também notório que este era um grupo com um forte sentido de si, muito calmo, observador, interessado, amigável, familiarizado com a rotina da instituição e com uma vontade de autonomia cada vez maior. Do ponto de vista

motor, este grupo não apresentava disparidades, sendo todos já muito autônomos no que dizia respeito ao subir e descer das escadas, havendo crianças que desciam e subiam um degrau de cada vez e outras que já eram capazes de alternar os pés (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Esta autonomia era também observável nos momentos de refeição, onde todas as crianças, inclusive a mais nova, manuseavam corretamente todos os talheres (colher, garfo e faca) e não queriam o apoio do adulto.

No decorrer do estágio a mestranda teve a possibilidade de identificar alguns interesses e necessidades deste grupo, que serviram de base para todas as suas ações. Como necessidades foi possível verificar que algumas crianças precisavam de aprender a saber exprimir iniciativa; a saber partilhar determinados objetos; a saber aguardar pela sua vez para desenvolver atividades; a demonstrar autonomia e responsabilidade; e de desenvolver as capacidades de manipulação de determinados materiais. Ao nível dos interesses, este grupo apreciava a realização de pequenas contagens; o mundo fantasioso e suas personagens (ex: lobo mau, bruxa...); o contacto com diferentes materiais de expressão artística (gostava muito de pintar); a exploração de livros e a escuta de histórias. Para além disso, o grupo gostava de cantar músicas (o que acontecia muitas vezes nos momentos de transição) e de brincar no espaço exterior e desenvolveu um interesse muito forte por brincar no fantocheiro introduzido na sala pela mestranda.

## 2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A segunda experiência de estágio da mestranda – que decorreu na valência da educação pré-escolar, no presente ano letivo – foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da zona Norte do país.

De acordo com a informação consultada no PEI do ano 2017/2018, esta era inicialmente composta por três salas concebidas para a creche (berçário e salas de um e dois anos) que tinham uma casa de banho comum e uma dispensa de apoio; três salas dedicadas à educação pré-escolar, tendo cada uma delas um espaço com cabides individuais, a sua própria casa de banho e dispensa; duas

salas destinadas a ateliers (ex: biblioteca, informática); gabinete de direção e secretaria; refeitório (onde ambas as valências desfrutam das refeições); uma cozinha (que contempla também uma casa de banho e dispensa); uma lavandaria; duas casas de banho para os adultos e vestiários para os funcionários. Devido ao alargamento da comunidade educativa a instituição sofreu algumas remodelações, tendo sido construído um segundo edifício que é composto por uma sala de creche (duas anos), um refeitório e casa de banho (exclusivos para esta sala), duas salas para o ATL (Atividades de Tempos Livres) e casas de banho para o ATL e para os adultos. A instituição é atualmente formada por dois edifícios térreos circundados pelo espaço exterior.

No que respeita aos recursos humanos, esta instituição encontra-se dividida entre pessoal docente e não docente, sendo o pessoal docente composto por nove elementos do sexo feminino e situando-se a maioria entre os 11 e os 20 anos de serviço, sendo por isso detentores de uma vasta experiência profissional (PEI, 2017/2018). Quanto ao pessoal não docente, este engloba uma escriturária; onze assistentes operacionais; uma cozinheira e uma ajudante de cozinha; uma roupeira e três funcionárias de trabalho auxiliar.

Esta instituição privilegia as OCEPE (Silva et al., 2016) como um documento orientador da sua prática, sendo muito valorizado o tempo letivo – é legitimada a relevância deste possuir uma intencionalidade educativa subjacente – reconhecendo-se também a importância das atividades extracurriculares que contribuem para que as crianças adquiram conhecimentos sociais, culturais, comportamentais e desenvolvam capacidades cognitivas que, por sua vez, complementam as competências por elas adquiridas no tempo letivo. Em consequência, as três salas de educação pré-escolar têm dança (à segunda-feira), música (à quarta-feira) e inglês (à quinta-feira). O grupo dos três anos tem educação física à quarta-feira enquanto os quatro e cinco anos têm à sexta-feira, tendo os cinco anos, adicionalmente, ténis às quartas-feiras de manhã.

Fazendo agora alusão às conceções pedagógicas deste estabelecimento, as práticas educativas por ele oferecidas têm como base de sustentação o referente legal das OCEPE, mas também os modelos curriculares do HS, do MEM e da PEP. Estas práticas baseiam-se também nas avaliações que o/a educador/a faz das mesmas, sendo a avaliação considerada, por isso, como um elemento integrante e regulador da prática educativa, o que vai ao encontro do que é preconizado nas OCEPE, não esquecendo que avaliar implica que o educador

recolha informações que o orientem nas tomadas de decisões sobre as suas práticas (Silva et al., 2016). Assim, a avaliação é feita de diversas formas, principalmente, através das interações estabelecidas entre o educador e a criança, da observação direta e indireta (geralmente são feitas entrevistas aos pais e crianças), de registos fotográficos, portefólios construídos com as crianças, entre outras.

Nesta linha de pensamento, esta instituição rege-se também pelo Projeto Educativo (2017/2018) - um documento orientador da ação pedagógica - intitulado de “Emocion’Arte”, que visa o envolvimento da comunidade circundante e a sensibilização das crianças para as artes, salvaguardando o trabalho integrado de todas as áreas do saber, nomeadamente, as Áreas de Conteúdo destacadas nas OCEPE (Silva, et al., 2016).

Dando agora ênfase à sala de educação pré-escolar onde a mestrandia realizou a sua formação, esta possui uma boa iluminação natural devido ao facto de possuir duas grandes janelas que dão acesso ao parque exterior da sala (terraço laranja) e encontra-se dividida por seis áreas, distribuídas de forma a que as crianças possam “(...) observar os seus colegas em actividade noutras áreas (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 170): a área das expressões (cf. Apêndice D2, figura 1), onde as crianças têm ao seu dispor diversos materiais, dos quais se destacam as folhas brancas, vários tipos de riscadores (lápiz, lápis de cera e marcadores), tintas, pincéis, plasticina, colas, cartões, cartolinas, purpurinas e muitos outros; a área das ciências e experiências (cf. Apêndice D2, figura 1), que contém livros, material científico (seringas, pipetas, lupas), conchas, binóculos; a área da casinha (cf. Apêndice D2, figura 2), onde se encontram elementos existentes no quotidiano das crianças - o que faz com que esta seja a mais apreciada pelas crianças - como a tábua de passar a ferro, o fogão, a vassoura, a esfregona, telemóveis, guarda-vestidos, mesa de jantar, tachos, panelas, alimentos, cama, entre outros; a área da biblioteca (cf. Apêndice D2, figura 3), que contém livros de histórias e para colorir, vários tipos de fantoches, jogos com letras, computador, uma mesa pequena, bancos, almofadas, lápis de cor e marcadores; a área dos jogos (cf. Apêndice D2, figura 4), onde estão disponíveis puzzles, jogos matemáticos, jogos sobre as profissões, ábacos, entre outros materiais; e por fim, a área das construções e garagem (cf. Apêndice D2, figura 5), onde se encontram os materiais arrumados por caixas que estão etiquetadas e que contêm materiais diversos - animais, carros, legos,

pista de comboios, ferramentas e cones – que proporcionam inúmeras hipóteses para a sua exploração e combinação entre os mesmos. De frisar que todos os materiais existentes nas áreas da sala se encontram arrumados com a pretensão de promover a autonomia das crianças uma vez que estas podem encontrar, por si mesmas, os materiais/brinquedos pretendidos e arrumá-los nos sítios correspondentes depois de os explorarem.

Nesta sala é também perceptível a existência de alguns instrumentos de pilotagem do MEM - especificamente o mapa de presenças, o mapa de atividades que foi introduzido pela mestranda, o Jornal de Parede - que “(...) ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala (...)” (Folque, 2014, p. 55).

Quanto à rotina levada a cabo nesta sala, esta é, na perspetiva da mestranda, demasiado flexível, o que por vezes poderá torná-la pouco “(...) predizível (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 227) podendo, por conseguinte, gerar sentimentos de pouca segurança, por parte das crianças, uma vez que estas nunca sabem como se irão desenrolar certos momentos da rotina. A manhã inicia-se com o momento do acolhimento - que ocorre na manta/tapete (corresponde simultaneamente à área das construções e garagem) - onde se cantam os bons dias e em seguida é estabelecido um diálogo com as crianças sobre assuntos que lhes despertem interesse ou sobre as atividades que irão desenvolver. Posto isto, na maioria das vezes (devido ao número reduzido de crianças na sala) as crianças têm oportunidade de usufruir primeiro do seu momento de atividades e projetos, podendo realizar “(...) nas várias áreas da sala, as actividades que tinham escolhido” (Folque, 2014, p. 276) até às 10h 30 minutos, sendo em seguida realizada a atividade proposta pelo adulto, que dependendo da organização do grupo, pode envolver o grande grupo ou pequenos grupos. No caso da atividade se dirigir aos pequenos grupos é adotado um sistema rotativo em que um dos grupos desenvolve a atividade e as restantes crianças, ou permanecem nas áreas, ou vão brincar para o exterior (sempre que as condições climatéricas permitem). Por volta das 11h20 minutos as crianças começam a marcação de presenças e fazem a higiene para ir almoçar. Contrariamente ao que acontece na maior parte das manhãs, a tarde inicia-se com a atividade proposta pelo adulto, sendo a dinâmica de grupo utilizada semelhante à que já foi mencionada. Por volta das 15h30 minutos é feita a higiene para as crianças irem lanchar.

De acordo com a informação consultada no PCG, o agregado familiar deste grupo pertence, na sua grande parte, a um estrato sociocultural médio e os pais encontram-se entre os 30 e os 40 anos de idade, estando empregados por conta de outrem e possuindo o 12º ano de escolaridade. Para além disso, foi possível apurar que a maioria dos pais é de nacionalidade portuguesa, havendo, no entanto, crianças cujos pais são originários do Brasil, da Ucrânia e da França.

Relativamente ao grupo de crianças, é constituído por 24 crianças (14 meninas e 10 meninos) tendo a maioria do grupo quatro anos. Não obstante, cinco crianças já completaram os cinco anos havendo também duas crianças mais novas que apenas completaram os quatro anos durante o mês de janeiro do ano corrente. No que concerne à frequência no jardim-de-infância, pelo que foi possível observar no PCG, as duas crianças mais novas apenas passaram a pertencer ao grupo este ano. O restante grupo já pertencia à instituição no ano letivo anterior, e por vezes, verificavam-se alguns conflitos relacionais do grupo com estas crianças, o que revelava alguma falta de aceitação que com o tempo foi sendo minimizada.

Este grupo apresenta ainda algumas limitações do pensamento pré-operatório, sobretudo, dificuldades de descentração, centrando-se as crianças em si mesmas e negligenciando os outros ao seu redor (Papalia, Olds & Feldman, 2001) denotando-se também alguma “(...) incapacidade em compreender que uma operação ou uma acção pode fazer-se em dois ou mais sentidos” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 315).

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, a maioria do grupo encontra-se dentro da normalidade, existindo, no entanto, cinco crianças com dificuldades ao nível da articulação e reprodução dos sons. Duas dessas crianças frequentam a terapia da fala desde os três anos por razões que se prendem com dificuldades na construção frásica, na articulação e produção do som [r] e de ditongos, sendo importante referir que uma destas crianças ouve mal. Outra das crianças, nasceu prematura e também ouve mal o que interfere no seu desenvolvimento, apresentando também dificuldades cognitivas já identificadas. A quarta criança levou a educadora a abordar os pais acerca da necessidade desta frequentar a terapia da fala devido à produção e articulação de alguns sons como o [r] e o [ʀ] e à troca de posição do [r] nas palavras (ex: em vez de dizer pedra a criança diz preda). Esta criança acabou por iniciar acompanhamento na terapia da fala e foi reencaminhada também para a terapia

ocupacional, mas de momento, ambas as terapias se encontram suspensas. Por fim, a quinta criança apresenta dificuldades acentuadas na construção frásica e exprime-se através de muitas palavras impercetíveis. Relativamente a esta criança, importa salientar que a educadora suspeita que esta sofre de alguma dificuldade de foro cognitivo e que tentou alertar os pais, que não se mostraram recetivos.

Fazendo agora menção a questões relacionadas com as competências, os interesses e necessidades do grupo estamos perante um grupo comunicativo e participativo que demonstra muito gosto em auxiliar o adulto por iniciativa própria, sendo também um grupo assíduo. No entanto, é um grupo que na sua maioria apresenta dificuldades ao nível da atenção e da concentração e que perde muitas atividades devido à falta de pontualidade. A mestranda pôde atestar que as crianças demonstram interesse por inúmeras coisas, das quais se destacam: maior preferência pelas áreas da casinha e das construções e garagem; o interesse por explorar brinquedos relacionados com profissões (ex: mala do médico) e por fazer de conta que são médicas, professoras, mães; por animais; por realizar desenhos, pinturas e colagens; em tentar escrever o seu nome; gosto por realizar contagens, formar conjuntos e associar os números às quantidades e por atividades de movimento. Contudo, apresentam também um conjunto amplo de necessidades, ressaltando a necessidade de ouvir histórias, a necessidade de desenvolver a motricidade global e fina e ainda necessidades ao nível da cooperação e partilha entre o grupo; ao nível da concentração nas atividades de grupo; da interiorização e compreensão de normas de funcionamento; da autonomização na resolução de situações de conflito e por fim, ao nível do desenvolvimento linguístico, mais especificamente no âmbito da reprodução e articulação.

### 2.3. A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A metodologia de investigação-ação assenta em princípios de cariz reflexivos que implicam que o/a educador/a observe, reflita acerca do que observou e retire daí novos conhecimentos que se irão traduzir em mudanças. No entanto,

ainda é notório, na atualidade, a conceção de que a teoria ilumina e orienta a prática educativa, sendo por isso necessário sensibilizar os profissionais da educação para novas crenças. Do ponto de vista investigativo, a teoria caminha ao lado da prática, ou seja, crê-se na existência de uma relação estreita entre elas, mas também entre a investigação e o ensino, razão que levou Elliot (1993, citado por Latorre, 2005) a propor uma nova assunção desta relação, que sugere que em vez “(...) de mirar a prática como espaço para aplicar a teoria, passe a considerar-se que a reflexão sobre a prática revela a teoria inerente à mesma e permite teorizar sobre a prática” (p. 14, tradução própria).

Ao longo de todo este processo de aprendizagem profissional, a mestranda recorreu frequentemente a uma aproximação à metodologia de investigação-ação, que por sua vez se entende, de acordo com Latorre (2005, p.7) como “(...) uma ferramenta de transformação das práticas educativas” (tradução própria) que, conseqüentemente, irá ter repercussões na sociedade. Através da investigação-ação, promove-se o conhecimento educativo, que reúne aprendizagens e saberes que o/a educador/a adquire sobre as suas práticas, resultantes da reflexão sobre as mesmas, que por sua vez irão servir de base para as ações que estes desenrolam na prática quotidiana (Latorre, 2005). Neste sentido, a mestranda reconhece como prioritário que todo/a o/a educador/a perspetive a educação como um potencial meio de investigação, e que encare a investigação como forma privilegiada de acesso à autorreflexão, porque só assim será possível melhorar a qualidade das práticas educativas e, concomitantemente, dos espaços educativos (Latorre, 2005).

Entende-se então por investigação-ação “(...) o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliot, 1991, p. 69, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18) o que implica que o/a educador/a tenha ânsia de modificar as suas práticas e que esteja disponível para investigar sobre elas. Esta metodologia é complexa pelo facto de ter alguns objetivos prioritários que se relacionam com o “(...) agir e investigar [d]a acção para a transformar; formar na acção transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 11), que, por vezes, podem não ser fáceis de alcançar. Não obstante, esta metodologia é muito útil para os profissionais de educação, dando-lhes suporte para que estes enfrentem os desafios e situações constringedoras que emirjam na prática, e auxiliando-os na adoção de

inovações, previamente refletidas (Altrichter et al., 1996, citados por Máximo-Esteves, 2008).

Para lá do que já foi mencionado, esta metodologia é de natureza participativa e colaborativa uma vez que, para Kemmis (1988, citado por Latorre, 2005), esta pressupõe que os intervenientes envolvidos no processo investigativo sejam participantes iguais e que se comprometam nas fases da investigação anteriormente mencionadas, respeitando o seu teor colaborativo, garantindo assim que todos os participantes estabeleçam relações de igualdade entre eles.

A investigação-ação rege-se por ciclos que abarcam diferentes etapas, nomeadamente a planificação, a ação, a observação e a reflexão (Latorre, 2005). No decorrer desta experiência de enriquecimento profissional, a mestranda pôde implicar-se no desenrolar de cada uma destas fases, estabelecendo frequentemente relações entre a ação e a reflexão, garantindo assim que estes processos se integram e complementam, harmoniosamente (Latorre, 2005). Para além disso, importa realçar que a mestranda pôde tomar consciência que estes ciclos estão em permanente renovação, o que se deve ao facto de todos os dias sermos confrontados com novas evidências (observadas na ação) que requerem reajustes das ideias já concebidas e pensadas até ao momento (reflexão), o que conseqüentemente resultará em novos planeamentos e, por conseguinte, no início de um novo ciclo.

Na sequência destas ideias, no desenrolar da sua prática educativa, a mestranda recorreu a diferentes técnicas de investigação. Uma das técnicas que assumiu maior relevo na ação da mestranda foi a observação, constituindo esta um recurso que “(...) permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Neste sentido, é a observação que viabiliza o ato de “(...) transformar os conhecimentos curriculares [que o/a educador/a adquiriu ao longo da sua formação] em conhecimentos profissionais susceptíveis de serem mobilizados para a acção quotidiana” (Formosinho, 2001, citado por Formosinho e Niza, 2009, p. 129). No âmbito da observação, a mestranda procurou integrar-se nas vivências dos grupos de crianças, dar-se a conhecer e, simultaneamente, conhecer as crianças e conquistar a sua confiança fazendo registos por escrito do que escutava e observava (Bogdan & Biklen, 1994), tendo por isso desempenhado o papel de observadora participante (Damas & Ketele, 1985).

De referir que no contexto de creche a mestranda pôde recorrer à experimentação do PQA (Programm Quality Assessment) - traduzido por Manuela Lino e Sara Araújo em 2003 - um dos instrumentos do HS, que direciona a observação para a qualidade dos contextos educativos, o que pode, por exemplo, potenciar a identificação de necessidades de formação por parte dos educadores (Christensen & Rosen, 2010) e que abrange 63 dimensões organizadas em sete domínios: ambiente físico, planos e rotinas, interação adulto-criança, observação e planificação, envolvimento parental, qualificações profissionais e desenvolvimento profissional e gestão do programa.

A investigação-ação implica um processo sistemático de recolha de dados, com o propósito da promoção de mudanças sociais, (Bogdan & Biklen, 1994) que a mestranda foi concretizando através de anotações detalhadas de “(...) ideias, estratégias, reflexões (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150) - notas de campo - compiladas em diários de bordo, e através de registos fotográficos e registos vídeo. Desta forma, a mestranda pôde observar diariamente o que ocorria nos contextos de estágio, refletindo sobre os acontecimentos emergentes, pôde questionar outras pessoas implicadas em todo este processo, nomeadamente as educadoras cooperantes das instituições procurando compreender os seus pontos de vista, e por fim, analisar reflexivamente “(...) material de referência (...)” (Latorre, 2005, p. 52; tradução própria) como vídeos e fotografias.

O facto da mestranda ter recolhido inúmeros dados contribuiu favoravelmente para a realização das planificações apresentadas pela mesma. A mestranda pôde articular nas suas propostas uma multiplicidade de aspetos, sobretudo, as necessidades das crianças, os interesses, aprendizagens evidenciadas, objetivos que pretendia desenvolver, entre outros. A investigação-ação serviu de sustentáculo às planificações pois, através dela, a mestranda adquiriu conhecimentos que foram sempre tidos em consideração para a realização das mesmas, dos quais destaca as características psicológicas e sociológicas do grupo, as características das famílias, as características da escola e, por último, características da comunidade exterior à escola, (Diogo, 2010).

Esta metodologia está intimamente relacionada com o processo reflexivo, e, portanto, todo/a o/a educador/a que adote esta postura indagadora que tanto carece da reflexividade, poderá mais facilmente “(...) identificar problemas ou dificuldades na sua prática educativa, indagá-los, refletir sobre os mesmos e,

com base na reflexão, propor ações de intervenção, compreensão e possível melhoria das práticas (...)” (Latorre, 2005, p. 12; tradução própria) o que foi muitas vezes realizado pela mestranda nas narrativas reflexivas que foi redigindo ao longo do seu percurso académico, onde estão patentes reflexões profundas acerca do desenvolvimento profissional da mesma, mas também do ato de refletir, colocado em prática, sobre, na e para a ação. De salientar que nestas narrativas houve sempre a tentativa de ter um olhar retrospectivo e uma intenção prospetiva, relativamente às questões nelas abordadas, que se traduziu em novos conhecimentos praxeológicos para a mestranda.

A aproximação à metodologia de investigação-ação revelou-se uma mais-valia para o desenvolvimento profissional da mestranda, tendo contribuído para o aumento da capacidade reflexiva da mesma - não descurando a vertente pessoal - considerando-a, por isso, a mestranda, como uma metodologia que é, de facto, um “(...) instrumento valioso para a reconstrução das práticas (...)” (Kemmis & McTaggart, 1988, citados por Latorre, 2005, p. 27; tradução própria) e para a evolução, no sentido da melhoria dos discursos pedagógicos ostentados pelos/as futuros/as educadores/as mas também, no sentido de uma maior preparação dos mesmos, ajudando-os a sentirem-se confiantes para enfrentar situações problemáticas que aflorem no seu quotidiano profissional.

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

No desenrolar deste terceiro e último capítulo do relatório a mestranda apresenta algumas das suas ações pedagógicas implementadas ao longo das PES I e II e reflete sobre elas, tentando estabelecer relações com o enquadramento teórico e legal que se encontra patente no capítulo um. Em consequência, o presente capítulo inicia-se com uma reflexão sobre os impactos das PES para a mestranda e os processos que se revelaram fundamentais para sustentar as ações da mesma.

O facto das PES possibilitarem aos/às futuros/as educadores/as a vivência de uma experiência que os/as aproximem da sua realidade profissional vindoura, revelou-se uma mais-valia para a mestranda, permitindo assim que a mesma construísse o seu “(...) saber profissional docente para a Educação de Infância (...)” (Araújo, 2017, p. 1), dotando-a de competências profissionais quer para a valência da creche quer para a educação pré-escolar. Mais aprofundadamente, as PES representaram uma oportunidade única para a mestranda adquirir e desenvolver inúmeras competências, das quais se destacam a mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos e culturais que influíram em toda a ação pedagógica da mesma e a adoção de uma postura crítica, indagadora e reflexiva que priorize a reflexão sobre, na e para a ação. Esta perceção vai ao encontro da ideologia de Canário (2001, citado por Vasconcelos, 2009) - já mencionada no capítulo um - de que “é nos contextos de trabalho que se desenvolve o essencial da aprendizagem profissional” (p. 30).

A mestranda acredita que ao longo deste capítulo é possível observar o seu crescimento profissional, que culminou na adoção de um novo paradigma, por parte da mesma, em relação à conceção da pedagogia e da criança. Como já mencionado no capítulo um, a mestranda formou-se à luz de ideais transmissivos, tendo apenas contactado com a realidade participativa durante o ensino superior. Segundo Formosinho (2002, citado por Formosinho, 2013), a PES sustenta-se, em grande parte, num conhecimento profissional tácito, que o individuo adquiriu ao longo da vida pela experiência, que no caso particular da mestranda advém do “(...) modelo escolar tradicional, primeiro como

discente (...)” (p. 12). Concomitantemente, a mestranda reconhece que durante as experiências de estágio da LEB não foi fácil, numa fase inicial, a desvinculação de algo já tão enraizado, especialmente em termos práticos. No entanto, essa desvinculação foi conseguida no mestrado, tendo a mestranda implementado apenas práticas participativas que respeitaram a individualidade de cada criança enquanto ator social capaz de crescer “(...) em competência através da participação” (Woodhead, 1999 referido por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16).

Nessas mesmas práticas a mestranda visou sempre a promoção da autonomia e independência das crianças, o que naturalmente se refletiu na dimensão pedagógica respeitante à organização dos espaços e materiais, uma vez que “O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo (...)” (Silva, et al., 2016, p. 26) bem como noutras dimensões.

Além do que já foi aludido, tendo em consideração que as crianças não podem continuar a ser unicamente concebidas como seres passivos (James & Prout, 1990, citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) a mestrada tentou sempre valorizar as vozes das crianças e as suas concretizações concebendo-as “(...) como ser que vive e tece a história, [que] tem competência e é sensível aos diferentes contextos educativos, que necessita de cuidados especiais dos adultos, mas está em franco processo de conquista de sua autonomia” (Pinazza & Kishimoto, 2008, pp. 7-8), implicando-as sempre num processo de coconstrução do seu conhecimento e de significados.

Esta oportunidade singular de experimentar um pouco a futura realidade profissional, permitiu à mestranda, interagir - pela primeira vez na vida - com uma faixa etária bastante exigente, dos zero aos três anos, onde tudo o que é sensorial é prazeroso e conduz a descobertas que se dão porque os bebés e as crianças pequenas “Escolhem objectos e pessoas para brincar e explorar, iniciam acções que os interessam particularmente, e respondem a vários acontecimentos que ocorrem no seu mundo” (Post & Hohmann, 2011, p. 11). Está aqui subjacente a valência da creche, que apesar de ainda não ser tutelada pelo Ministério da Educação, fez parte da formação inicial da mestranda, o que espelha a importância consignada a esta valência e ao perfil do educador de infância, uma vez que a formação deste “(...) pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da

educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto, p. 5572).

Mesmo tendo sido a creche uma novidade, a mestranda tentou estabelecer “(...) relações afetivas seguras com as crianças, envolvendo-as num clima de confiança e liberdade (...) [permitindo que estas tivessem] a iniciativa de escolher temas e atividades, apoiadas pelos adultos, e que Bruner (2011) designou por “scaffolding”” (Castro e Pinho, 2015, p. 122) e respeitar cada uma na sua individualidade, resguardando sempre a promoção da autonomia das mesmas bem como honrar os princípios regentes do perfil específico do educador de infância.

Contrariamente ao contexto da creche, a mestranda já tinha interagido com o contexto de educação pré-escolar na LEB, onde era dada grande ênfase ao processo observacional, mas também durante uma ação de voluntariado em que a mesma se envolveu no último ano da LEB. Apesar dos conhecimentos e da pouca experiência já adquirida pela mestranda nesta valência, sentiram-se inicialmente algumas dificuldades que com o decorrer do estágio foram sendo amenizadas, nomeadamente no que diz respeito ao lidar com algumas crianças com transtornos ao nível da linguagem, ao gerir as “queixas” tão frequentes e a gerir a rotina devido ao grupo de crianças ser pouco pontual e concentrado. A valência da educação pré-escolar foi também um desafio para a mestranda, pelo facto de esta ter realizado o processo de estágio individualmente, que foi positivamente superado e que a mesma valorizou muito porque sentiu-se ainda mais próxima do que será a sua realidade futura pois dificilmente se encontram dois/duas educadores/as na mesma sala.

Durante ambas as PES, a mestranda procurou que nas suas ações se refletisse a sua intencionalidade educativa, o que exigiu, por parte da mesma “(...) uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva, et al., 2016, p. 5). Para além da reflexão, foi imprescindível recorrer a inúmeros referentes legais e teóricos que sustentassem, justificassem e dessem sentido às ações, dos quais a mestranda realça as OCEPE (Silva et al., 2016), o Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto que aprova o Perfil Específico de Desempenho dos Educadores de Infância, alguns instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo, nomeadamente os PEI e os PCG, algumas das brochuras disponibilizadas pelo

ME, o DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) e as experiências-chave atualmente intituladas de indicadores-chave do HS para a valência da creche.

A mestranda reconhece que para que um/a educador/a possa refletir e, conseqüentemente, assegurar a intencionalidade educativa, é necessário que este/a respeite algumas etapas correlacionadas que implicam a concretização de processos cíclicos e contínuos de observação, registo, documentação, planeamento e avaliação (Silva, et al., 2016).

Fazendo agora alusão a alguns destes processos que a mestranda realizou de forma contínua e sistemática e que influenciaram as ações educativas da mesma, foi privilegiada uma observação naturalista, participante ou antropológica e sistemática ao invés de ocasional (Estrela, 1999) nunca esquecendo que esta deve “(...) ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1999, p. 29). A observação por si só não é suficiente e como tal, um/a educador/a deve estar capacitado para problematizar – o que pressupõe a capacidade para “(...) interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas (...)” - com o intuito de intervir positivamente no seu contexto de jardim de infância e avaliar os resultados das suas ações (Estrela, 1999, p. 26). O mesmo autor reforça a necessidade do/a educador/a fazer um registo contínuo do que observa para assim poder atribuir significado aos acontecimentos e ações que se desencadeiam ao seu redor, registo esse que a mestranda foi concretizando no decorrer das PES através da elaboração dos seus diários de bordo e portefólio reflexivo.

Nesta linha de raciocínio, a mestranda considera que a sua observação visou sempre um conhecimento aprofundado dos grupos de crianças, cujo âmago era perceber quais as necessidades e interesses evidenciados por cada criança e por cada grupo, mas também captar as aprendizagens individuais e coletivas adquiridas, o que influenciou as planificações. Para além disso, através do ato observacional a mestranda conseguiu conhecer cada criança ao nível da personalidade, o que facilitou a previsão de certas reações e o prevenir de outras.

De salientar que todos os dados observacionais recolhidos pela mestranda foram discutidos semanalmente com as educadoras cooperantes para auxiliar a realização da planificação, podendo por isso afirmar-se que esta última se baseia “(...) na reflexão sobre os passos a dar, na previsão dos seus efeitos e na organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado”

(Zabalza, 2001, p. 25). Através da planificação o/a educador/a pode imaginar antecipadamente como irá decorrer a ação que pretende pôr em prática, ou seja, pode prever, o que “(...) significa simultaneamente imaginar o futuro e prepará-lo (...)” (Fayol, 1916, citado por Diogo, 2010, p. 64), sendo necessário para essa mesma preparação que o/a educador/a faça opções, escolha entre inúmeras hipóteses e defina prioridades (Diogo, 2010). Como já foi referido anteriormente, para se planificar adequadamente é importante ter conhecimento das características psicológicas e sociológicas do grupo (exemplo: proveniência socioeconómica; experiências educativas; aspetos cognitivos e não cognitivos [questões emocionais ou de temperamento]); das características das famílias (visão de escola; modelo educativo pelo qual se regem); das características da escola (recursos disponíveis e modelo pedagógico utilizado); e características da comunidade exterior à escola (Diogo, 2010).

É igualmente importante pensar nos objetivos que se ambicionam estabelecer, tendo sempre em mente que “Um objectivo é uma descrição de intenções relativas à aprendizagem e desenvolvimento (...) [das crianças]” (Diogo, 2010, p. 69). Segundo o mesmo autor, estes mesmos objetivos podem assumir funções de clarificação porque tornam nítidas as intenções educativas dos/as educadores/as e funções orientadoras pois norteiam os/as educadores/as na escolha e organização de estratégias, metodologias, materiais, entre outros. Para uma maior coerência, a mestranda procurou nas suas planificações, particularmente na valência da educação pré-escolar, respeitar os princípios e fundamentos das OCEPE.

Para a realização das planificações muito contribuiu também um processo de avaliação formativa que remete para a “(...) avaliação das aprendizagens, dos êxitos conseguidos” (Zabalza, 2001, p. 239) podendo ser esta entendida como ponto de partida para posteriores intervenções, pelo facto de potenciar a comparação dos resultados obtidos com os objetivos inicialmente estipulados pelo/a educador/a, com o intuito de compreender se estes foram ou não atingidos (Diogo, 2010).

A utilização de uma avaliação de natureza formativa, por parte da mestranda, respeitou o que se encontra preconizado no Decreto-Lei n.º 241/2001, avaliando a mesma “(...) a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p. 5573) Assim, essa avaliação foi realizada através da análise dos

objetivos contemplados na planificação pelo facto de estes serem “(...) um referente indirecto da avaliação educativa” (Diogo, 2010, p. 73) mas também por intermédio de outras técnicas que a mestranda considerou pertinentes para avaliar os grupos de crianças com quem interagiu, dos quais se salientam a observação; abordagens narrativas plasmadas nos diários de bordo; fotografias; gravações áudio e vídeo (Circular n.º 4/DGDIDC/DSD/2011, 2011). Nesta mesma circular relativa à avaliação, encontram-se também referenciados os portefólios. A mestranda não teve oportunidade de participar na construção dos mesmos com as crianças, mas confirmou a existência dos mesmos em ambas as salas onde realizou os estágios.

Além do que já foi aludido, a avaliação mobilizada pela estagiária baseou-se também “(...) em processos que ocorrem nas crianças, assumindo-se o bem-estar e o envolvimento como indicadores centrais que refletem (...) a natureza e características do ambiente educacional (contexto) e que serão refletidos nas aprendizagens das crianças em diferentes domínios (produtos)” (Araújo, 2014, p.106). Assim, a mestranda foi estando atenta para tentar perceber se, no âmbito do bem-estar, as crianças se encontravam satisfeitas, relaxadas, autoconfiantes, mas também se, no âmbito do envolvimento, estas se apresentavam concentradas, com energia, persistentes observando, também com atenção, as expressões faciais e verbalizações (Araújo, 2014).

A mestranda teve também a oportunidade de realizar alguma documentação pedagógica, conceito intimamente relacionado com a avaliação, através da qual foi possível “(...) criar descrições, análises, interpretações e compreensão e para apoiar a avaliação alternativa” (Azevedo, 2009, p. 7) o que contribuiu para o seu crescimento profissional, na medida em que, a mestranda constatou que a documentação pedagógica é facilitadora das interpretações das aprendizagens efetuadas pelas crianças e que através da documentação, pode ajustar as suas ações pedagógicas mais adequadamente.

Pode-se asseverar que a documentação é um apoio para qualquer educador/a, pois este/a consegue avaliar mais facilmente os sucessos e fracassos em relação às suas práticas e melhorar. Todavia, se por um lado esta prática parece muito vantajosa, por outro é uma prática muito rigorosa e exigente para o/a educador/a porque solicita que este/a se deixe inspirar pelo grupo, sendo para isso necessário que o/a mesmo/a observe, escute, registre as

suas observações e escute “(...) em duas linguagens cruzadas – o texto e a imagem (...)” (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 35).

Posto isto e tudo o que já foi sendo aqui mencionado, é justo afirmar que, em ambos os contextos, as equipas educativas procuraram, incessantemente, assegurar princípios como o da intencionalidade educativa e da diferenciação pedagógica.

Em ambas as valências a mestranda tentou impregnar as suas ações de intencionalidade educativa, por forma a que essas mesmas representassem aprendizagens significativas para as crianças, mas também com o grande intuito de promover as crianças enquanto coconstrutoras do seu conhecimento e de encorajar a sua autonomia e independência.

### 3.1.AÇÃO EDUCATIVA NO CONTEXTO DE CRECHE

Na atualidade, são cada vez mais notórias preocupações com as experiências oferecidas às crianças uma vez que “(...) padrões de qualidade em contextos educativos são essenciais para garantir um desenvolvimento adequado em todas as áreas” (NICHHD, 2006; Belsky, 2009, 2006; Barros, 2007 citados por Castro e Pinho, 2015, p. 220).

Ser um/a bom/boa educador/a de bebés e crianças, nos dias de hoje, presume que estes/as tenham nas suas conceções as crianças enquanto seres competentes. Assim, estes/as devem ter a pretensão de contribuir para a felicidade das crianças, mas também de “fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante esses anos que são cruciais” (Zabalza, 1998, p. 20 citado por Coelho, 2004, p. 14), tendo a mestranda tentado prezar estes princípios nas suas propostas.

### 3.1.1. João e o Pé de Feijão: Germinação

Esta primeira atividade que a mestranda considerou pertinente partilhar, assinalou a primeira manhã pela qual a mesma ficou responsável. Neste sentido, durante o acolhimento foi a mestranda que partiu a fruta para dar às crianças perguntando a cada uma se queria comer. Terminado este momento, as crianças dos dois anos B foram para a sua sala e a mestranda começou a acompanhar as crianças que já tinham terminado à casa de banho, tendo regressado à sala quando o seu par pedagógico se aproximou. Já na sala, sentou-se com as crianças que já tinham ido à casa de banho e enquanto esperavam pelas outras foi conversando com as mesmas sobre o feriado passado em casa garantindo que dava a todas as crianças oportunidade de falar, inclusive às que se iam juntando ao restante grupo.

Quando já estava o grupo todo reunido e depois de escutar todas as crianças, a mestranda cantou os bons dias com elas, marcaram-se as presenças e contabilizou-se quantas crianças faltavam nesse dia. Este momento de contagem era uma oportunidade para as crianças poderem *explorar o número de coisas*, importando ainda referir que eram elas mesmas que retiravam, quase sempre, de manhã, as suas fotografias da mascote da sala e as colocavam nas portas e janelas disponíveis de cada uma das casas, demonstrando assim competências ao nível da experiência-chave *experimentar a correspondência de um-para-um*, revelando já compreenderem que era para colocar uma fotografia por cada porta/janela (cf. Apêndice D3.1, figura 1).

Para dar começo à atividade, a mestranda lembrou com as crianças questões relativas à sua rotina, questionando-as acerca do que é que normalmente acontecia naquele dia da semana e, em conjunto, chegou-se à conclusão que era quarta-feira e que, portanto, era o dia das histórias. Posto isto, a mestranda apresentou o livro mostrando a sua capa, lendo o título e dando então início à leitura.

No decorrer da leitura, a mestranda foi manipulando a voz (ora falando mais alto ora mais baixo), fazendo gestos e mostrando as imagens do livro. A mestranda pode perceber que surgiram algumas palavras novas para as crianças, como foi o caso do ouro e da harpa. Perante essa circunstância, decidiu interromper a leitura para explorar um pouco com as crianças o que era o ouro,

utilizando como exemplo um colar que a assistente operacional tinha no momento e posteriormente, suspendeu novamente a leitura para tentar explicar às crianças o que era uma harpa, simulando com os dedos como se tocava aquele instrumento. O M.M disse que tinha uma harpa em casa e começaram todos a dizer que também tinham. A educadora cooperante aproveitou o momento para colocar uma harpa a tocar no computador para que eles ficassem a conhecer o som, completando assim a intervenção da mestranda. Enquanto se ouvia aquele som melodioso a mestranda disse “É um som calminho não é? Vocês sentem-se calmos com isto?” e as crianças responderam-me que sim. Pouco tempo depois, a M.S disse espontaneamente “é calminho”.

A história falava de uns feijões mágicos e a mestranda, quando terminou a leitura, perguntou às crianças se elas também gostavam de ter uns feijões mágicos. Nesse momento, apelando à imensa capacidade de imaginação das crianças, a mestranda disse-lhes que os feijões eram mágicos porque não precisavam de terra para nascer: bastava algodão e um pouquinho de água ao que as crianças retorquiram dizendo "e vão crescer até lá cima". A mestranda deu continuidade ao diálogo dizendo “Pois vão, vão ficar muito grandes e chegar às nuvens como os feijões mágicos do João. Vocês sabiam que eu já tenho dois feijõezinhos mágicos que já nasceram? Querem ver?” e as crianças, empolgadas, responderam que sim e a mestranda mostrou um frasco onde já tinha dois feijões a crescer.

Para poder mostrar os feijões em crescimento às crianças, a mestranda tinha de levantar o algodão, então decidiu fazê-lo utilizando uma tenaz pequenina. Primeiramente, começou por perguntar às crianças se sabiam o que era aquilo e como elas não sabiam, explicou-lhes que aquele objeto se designava tenaz e perguntou se alguém sabia a utilidade do mesmo. A M.S respondeu que era para a comida e a mestranda reforçou positivamente a M.S e acrescentou que também era usado nas saladas. Posto isto, começou a mostrar os seus feijões percorrendo cada uma das crianças individualmente e explicando o que significava o verde que já se observava nos feijões (cf. Apêndice D3.1, figuras 2 e 3). Seguidamente a mestranda agarrou em três saquinhos (cada um com um tipo de feijão lá dentro: branco, vermelho e Catarino) e disse "sabiam que os feijões também têm nomes como os meninos?" E a M.P começou a dizer o seu nome completo. A mestranda respondeu "eu sei que tu és M.P!! Mas os feijões também têm nomes. Querem saber como se chamam?" e então, agarrou em dois

feijões vermelhos, perguntou de que cor eram e as crianças facilmente responderam que eram vermelhos, explicando em seguida que aquele feijão se chamava feijão vermelho. A mestranda repetiu o mesmo processo para introduzir o feijão branco (cf. Apêndice D3.1, figura 4). Todavia, chegada a vez de mostrar o feijão Catarino, pegou também em dois e disse: "Já viram bem este feijão? Parece castanho, mas depois tem assim umas risquinhas vermelhas". As crianças riram-se transmitindo-lhe entusiasmo. Continuou a mestranda "Sabem como se chama este? Catarino. Feijão Catarino". Depois de apresentados os feijões, a mestranda voltou a invocar o objeto onde tinha os seus feijões a fim de perceber se as crianças tinham conhecimento do que era e algumas crianças responderam que era um copo passando a mestranda a explicar que era um frasco de vidro, mas que com um copo também dava para terem feijões mágicos.

A mestranda optou por explicar ainda em grande grupo o processo da germinação do feijão, fazendo sempre uma associação das camadas de algodão a objetos do quotidiano das crianças (ex: lençóis da cama) para facilitar a compreensão das crianças relativamente ao que elas iriam fazer em seguida. Posto isto, retirou o algodão de um saco e deixou-o circular pelas crianças para que estas o sentissem (cf. Apêndice D3.1, figuras 5 e 6). À medida que tocavam no algodão, algumas foram dizendo "é fofinho". Entretanto a mestranda perguntou "Querem saber o que temos de fazer para os nossos feijões mágicos nascerem?" Após um grande e sonoro sim, a mestranda explicou (acompanhando a explicação sempre com gestos e associações a objetos do quotidiano) "Vamos pegar num bocadinho de algodão e mergulhar em água. Depois vamos apertar para não ficar com muita água e vamos por no fundo do frasco para fazer a caminha dos feijões e depois vamos por dois feijõezinhos e vamos molhar outro bocadinho de algodão para fazer o lençol." Explicado o processo a mestranda perguntou às crianças se elas queriam ir então fazer a atividade e elas responderam positivamente, levantaram-se e foram para a mesa das refeições.

Já na mesa, a mestranda distribuiu os frascos que tinha pedido aos pais para trazerem e cada criança pôde escolher dois feijões, que podiam ser iguais ou diferentes, tendo a maioria do grupo demonstrado preferência por dois feijões iguais. O feijão Catarino foi o mais cobiçado tendo sido escolhido por cinco crianças: a M.P, o S.E, a L.R, o F.S e o D.M; a L.M, o M.M, o V.A e a I.C elegeram

o branco e a M.S e o D.B optaram pelo vermelho. Também a educadora cooperante, a assistente operacional e o par pedagógico tiveram oportunidade de escolher os seus feijões e coloca-los em frascos. Concretizadas as escolhas, a mestranda permitiu que cada criança reproduzisse autonomamente a explicação anteriormente dada por ela, auxiliando apenas algumas no manuseamento da pinça (cf. Apêndice D3.1, figuras 7, 8 e 9).

Relativamente a esta atividade, para que as crianças pudessem atribuir ao frasco um “toque” pessoal, a ideia inicial da mestranda era que elas pintassem o seu frasco, mas a educadora cooperante aconselhou a que não o fizesse porque naquele momento não sabiam das tintas para vidro e o guache com água iria sair facilmente, o que certamente acabaria por acontecer uma vez que a mestranda pretendia que fossem as crianças a “regar” os feijões. A mestranda aceitou de bom grado a sugestão dada pela educadora de cada uma escolher uma fitinha da cor que quisesse para colocar em torno do frasco e foi assim que decoraram o seu frasquinho (cf. Apêndice D3.1, figuras 10 e 11).

No desenvolvimento desta atividade a mestranda visou dar às crianças oportunidades de escolha e tomada de decisões tendo em consideração que assim estas vão desenvolvendo o seu sentido enquanto ser competente (Post & Hohmann, 2011). Além disso, sabendo a mestranda que “(...) até à idade pré-escolar as crianças (...) [passam] por três estádios de desenvolvimento social e emocional: confiança versus desconfiança, autonomia versus vergonha e dúvida e iniciativa versus culpa.” (Erikson, 1950 citado por Hohmann e Weikart, 2011, p. 64) foi respeitado o espaço de cada criança sendo-lhe concedida a máxima autonomia possível para que a confiança de cada uma fosse sendo aumentada progressivamente.

### 3.1.2. *O Monstro das Cores*

Esta atividade surgiu de uma proposta de trabalho promovida pela Unidade Curricular de Metodologias para o Conhecimento do Mundo. No dia da sua realização, a primeira coisa que a mestranda fez foi organizar o espaço e os materiais que iriam estar envolvidos na exploração em torno do Monstro das

Cores, colocando um cestinho com os materiais junto ao local onde a mesma iria estar sentada, na área do grande grupo/repouso/leitura, e dispôs caixas de diferentes cores – amarela, vermelha, verde, azul e castanha – no chão, perto da área da casinha, assumindo por isso o seu papel enquanto *organizadora* (Goldschmied & Jackson, 2007).

Tendo consciência que o papel de organizadora não se circunscreve apenas ao espaço mas também à dimensão temporal (Goldschmied & Jackson, 2007), a mestranda soube, previamente, que a sua atividade teria de ser interrompida porque as crianças iam ter um ensaio para a festa do dia da mãe que se acercava e então, para tentar rentabilizar ao máximo o tempo que tinha da parte da manhã, foram pensados alguns ajustes à rotina, ficando combinado com a educadora cooperante que os dois anos B, excepcionalmente, não viriam para a sala dos dois anos A fazer o acolhimento.

A mestranda tomou a iniciativa de se dirigir à cozinha para ir buscar a fruta e já na sala preparou-a e deu-a apenas às crianças que manifestaram vontade de comer. Finalizado o reforço matinal a mestranda foi à casa de banho com as crianças e em seguida, sentou-se na área do grande grupo com as mesmas para cantar os bons dias, marcar as presenças e atualizar o mapa do tempo. Seguidamente, fazendo um apelo às crianças para que estas antecipassem acontecimentos familiares, a mestranda lembrou novamente que dia da semana era - quarta-feira - e que por isso era dia de uma história. Contudo, a mestranda considerou mais adequado esclarecer o que era pretendido com a atividade, antes de principiar a leitura da história, explicando assim que a história falava de cores e que quando a mestranda falasse em algumas cores as crianças teriam alguns materiais para cheirar, ouvir, provar, mexer (ou seja, teriam num primeiro momento de explorar objetos livremente) que depois teriam de ser arrumados na caixa da cor correspondente. De salientar que este livro estabelece uma associação entre as cores e as emoções.

Depois de dar a conhecer às crianças o pretendido, a mestranda encetou a leitura, interrompendo a mesma no final das partes relativas à primeira cor abordada no livro – o amarelo. Durante essa interrupção, a mestranda dialogou um pouco com as crianças sobre as emoções formulando questões relacionadas com o que era dito no livro como “Vocês gostam do amarelo?”; “Quando estão alegres vocês sorriem e saltam muito?” Perante a última questão apresentada o

F.S respondeu “Eu não salto” e a mestranda retorquiui “Então o que é que tu fazes quando estás alegre?” ao que o F.S alegre disse “Vou para a minha casa!”.

Colocadas as questões a mestranda foi apresentando, um a um, os diferentes materiais que tinha trazido e dizendo o seu nome. Tendo em consideração que as crianças “Ficam fascinadas com objectos domésticos (...) e materiais naturais (...)” (Post & Hohmann, 2011, p. 25) estas puderam explorar flores (lílios, girassóis e orquídeas amarelas), limão, dois balões amarelos (um com farinha e outro com feijão), uma garrafa sensorial amarela, um pompom amarelo, a parte amarela da esponja de lavar a louça e sabonete de glicerina (cf. Apêndice D3.2, figuras 1,2,3,4).

Desta exploração surgiram algumas evidências que a mestranda considerou demonstrarem a curiosidade das crianças: durante o manusear dos balões, as crianças estavam sempre a perguntar “Francisca, o que tem dentro?” e quando o M. estava com a garrafa sensorial amarela, abanou-a, observou-a e disse: “Francisca, olha! Tem arroz”. Evidenciou-se também a capacidade das crianças se envolverem em processos de imitação e de “faz de conta” uma vez que o F.S, com a parte amarela da esponja da louça na mão, disse prontamente que ela era para lavar a louça, mas depois pegou na esponja e começou a fazer de conta que estava a dar banho à mestranda (cf. Apêndice D3.2, figura 5), começando em seguida o restante grupo a fazer o mesmo, por imitação.

Quando a mestranda percebeu que as crianças estavam a querer dispersar disse-lhes que agora teriam de arrumar as coisas na caixa da cor correspondente (cf. Apêndice D3.2, figuras 6 e 7). Perante este desafio, a S. colocou os seus materiais amarelos na caixa vermelha (cf. Apêndice D3.2, figura 8) e o F.S, atento, foi à caixa vermelha e retirou de lá o que a S. tinha posto e colocou no sítio certo. Ao longo da arrumação, a mestranda pôde compreender que o D.M se sentiu confuso em relação à caixa onde deveria colocar o girassol pelo facto de este também ter castanho, acabando a mestranda por o aconselhar de acordo com a cor que mais se observava, que neste caso era o amarelo.

Quando já estava tudo arrumado a mestranda voltou a reunir-se com o grande grupo e continuou a leitura, interrompendo-a novamente quando apareceu o vermelho. Apresentou mais uma série de materiais variados, dos quais se salientam as flores (alstromérias, rosas e cravos), as frutas (uvas vermelhas, maçã e cerejas), dois balões sensoriais (com arroz e grão de bico), uma garrafa sensorial vermelha, sabonete de glicerina e dois pompons

vermelhos, que as crianças puderam explorar. Quando provaram as cerejas (cf. Apêndice D3.2, figuras 9 e 10), as crianças disseram logo que tinha caroço e a M.S, a I.C, o F.S, o M.M e a S.S pediram para repetir. Em relação às uvas (cf. Apêndice D3.2, figuras 11 e 12) também disseram que tinham caroço e a mestranda corrigiu as crianças dizendo que as uvas tinham pevides, tendo a educadora cooperante reforçado essa mesma correção, verificando-se um forte interesse, por parte de algumas crianças, em tentar pronunciar esta nova palavra. Durante a exploração dos materiais, o D.B chegou e teve uma crise de choro porque não queria ficar na escola, não querendo inicialmente integrar a atividade, o que a mestranda respeitou, acabando por se envolver quando as crianças estavam a provar as uvas. No final da manhã, a mestranda tentou perceber junto da educadora cooperante a razão que poderia estar subjacente àquela situação, apurando assim que o D.B andava mais sensível porque o pai andava a trabalhar por turnos e ficava muito tempo ausente.

Quando as crianças começaram, na perspectiva da mestranda, a perder o interesse pela exploração, procedeu-se à arrumação dos materiais (cf. Apêndice D3.2, figuras 13 e 14), onde a mestranda averiguou que apenas o M.M não fez a correspondência cor-objeto, pousando a maçã na caixa verde. Terminada a arrumação, uma vez que a atividade teria de ser suspensa, a mestranda explicou ao grupo que o monstro das cores ainda tinha mais coisas para eles, mas que teríamos de continuar a ver de tarde, depois do lanche, porque agora elas tinham de ir ensaiar para a festa do dia da mãe.

A atividade foi então retomada da parte da tarde. Após o lanche, de regresso à sala, as crianças começaram espontaneamente a brincar com os materiais que já tínhamos arrumado nas caixas, de manhã. A mestranda deixou-as brincar um pouco e depois lembrou-as que o monstro das cores ainda tinha mais coisas para elas verem acabando por se sentarem então na área do grande grupo. A mestranda começou por perguntar se as crianças conseguiam dizer quais as cores que já tinham explorado e as crianças mencionaram apenas o verde e o vermelho não se lembrando do azul, o que a mestranda entendeu dever-se, talvez, ao facto de essa cor não ter tido objetos para explorar.

Posto isto, a mestranda deu continuidade à leitura, seguindo-se ao vermelho o preto e depois o verde. Tal como tinha sido feito da parte da manhã, foram apresentados vários elementos verdes para as crianças explorarem (cf. Apêndice D3.2, figuras 15 e 16), nomeadamente: folhas de laranjeira, sabonete de glicerina

verde, dois balões sensoriais (um com arroz e outro com grão de bico), um kiwi descascado, uma garrafa sensorial verde, um pompom verde, a parte verde da esponja da louça e duas limas, que foram levadas propositadamente para desafiar as crianças a provarem e, de facto, quiseram todas à exceção da L.M Após a exploração, seguiu-se a arrumação, tal como da parte da manhã, conseguindo todas as crianças fazer a correspondência correta desta vez.

Chegava assim o momento de mostrar às crianças a surpresa que o monstro lhes tinha deixado: um saco cheio de materiais castanhos para elas explorarem. De salientar que o castanho surgiu como elemento surpresa porque o livro não aborda essa cor, surgindo, neste sentido também, a caixa azul para despistar a possibilidade de as crianças colocarem os objetos na caixa castanha por esta ser a única disponível. Fazendo alguns ajustes vocais e ao nível da expressão facial, a mestranda exclamou “Oh! Olhem! O monstro das cores deixou-nos uma surpresa! Vamos lá ver o que é que ele nos deixou...” e pegou no saco que estava ao seu lado e a primeira coisa que retirou de lá de dentro foi um saquinho castanho de organza). Mostrou o saquinho ao grupo e com uma expressão facial de indignação e ao mesmo tempo com um toque de riso disse “Olhem! Um saquinho! Para que será o saquinho?” As crianças riram-se muito, especialmente a M. A mestranda é apologista do riso em contexto de sala uma vez que “de supérfluo, o riso transforma-se num mecanismo importante para promover o desenvolvimento cognitivo e emocional” (Emma Otta, 1994, citada por Santana & Queiros, 2010, p. 5). Para além disso, perante a faixa etária em questão, importa não esquecer que o riso é uma das formas pela qual se “(...) estabelecem as primeiras trocas da criança com o mundo exterior, não com o mundo dos objetos físicos, mas, sim com o das pessoas de quem a criança depende para a satisfação de suas necessidades vitais” (Santana & Queiros, 2010, p. 3) o que contribui, mais uma vez, para o estabelecimento harmonioso de relações de confiança.

Logo em seguida, a mestranda apresentou os restantes materiais castanhos: duas pinhas, duas batatas, dois kiwis (com casca), grãos de café, folhas de louro, dois balões sensoriais (um com farinha e outro com feijão), nozes, chocapics e paus de cerejeira. As crianças gostaram de cheirar o café, mas não sabiam a sua designação, à exceção da M., que afirmou tratar-se de café sem a mestranda ter dito antes. Quase todas as crianças quiseram comer chocapics, à exceção do M. e todas provaram as nozes, tendo sido a S. a única a não as apreciar. No que

concerne às pinhas, a mestranda interrogou: “Isto são pinhas. Sabem para que servem?” e o F.S respondeu que era para fazer lume, demonstrando assim que já associava as pinhas à lareira. Para além disso, foi notório o gosto que as crianças tinham pelos paus, começando a fazer de conta que eram espadas ou a tentar conjugá-los com as pinhas, como foi o caso da L.M que posteriormente conseguiu retirar uma “lasca” da pinha e nos mostrou a sua conquista (cf. Apêndice D3.2, figuras 17 e 18). Seguiu-se a arrumação na caixa castanha, conseguindo a mestranda averiguar que a S.S não fez a correspondência dos objetos à cor correta da caixa: colocou um pau na caixa verde e outro na caixa amarela.

A mestranda considera que esta atividade se traduziu numa mais valia para estimular as crianças, porque, uma vez que estas estão no estágio sensório-motor, realizam aprendizagens por intermédio dos seus sentidos e através da ação física direta sobre os mesmos (Piaget, citado por Post & Hohmann, 2011), o que se tornou viável pelo cariz lúdico e exploratório da proposta.

Relativamente à organização do grupo, a proposta foi desenvolvida em grande grupo, devido ao facto do grupo evidenciar necessidades ao nível do trabalho colaborativo, potenciando assim a partilha de um reportório de experiências comuns e a resolução de problemas em conjunto pois “O tempo em grupo ajuda as crianças a construírem um repertório de experiências partilhadas a que podem recorrer quando brincam ou comunicam num estilo dar-e-receber (...)” (Post & Hohmann, 2011, p. 280).

Os dois subpontos que irão surgir em seguida neste capítulo espelham a motivação que a mestranda sentia por as suas ações representarem inovação, o que pôde, talvez, contribuir para o desenvolvimento de “(...) um novo tipo de interacção sujeito-aprendizagem” (Zabalza, 2001, p. 183).

### 3.1.3. Brincando com luzes e sombras

Esta atividade emerge de uma provocação, por parte da supervisora institucional, para que a mestranda tentasse oferecer às crianças práticas inovadoras, no âmbito da creche, que envolvessem luzes e sombras. Assim, a

mestranda abraçou o desafio e pensou nesta atividade em torno da luz e das sombras.

No sentido de preparar os materiais e o espaço necessários ao desenvolvimento da atividade a mestranda dirigiu-se mais cedo para a instituição. Quando as crianças chegaram à sala para o acolhimento e reforço matinal, depararam-se com algo que estava coberto com a manta que geralmente se encontrava na área do grande grupo (cf. Apêndice D3.3, figura 1) o que as deixou logo curiosas por saber do que se tratava, esclarecendo a mestranda que se tratava de uma surpresa. Neste dia, a mestranda ofereceu-se para ir à cozinha buscar a fruta e quando regressou à sala, preparou-a e distribuiu-a pelas crianças. Entretanto, a L.R quis partilhar com os seus amigos umas bolachas e biscoitos - línguas de gato - que tinha trazido de casa, o que teve apoio total da mestranda. Posto isto, a mestranda deslocou-se até à casa de banho com o grupo, as crianças fizeram a sua higiene e regressaram à sala, onde se sentaram na área do grande grupo.

Antes de começar a cantar os bons dias, a mestranda desenvolveu um diálogo com as crianças em torno do que elas tinham feito no fim de semana. Como já foi sendo mencionado ao longo do relatório, a mestranda privilegia ambientes de aprendizagem ativa e, portanto, neste seguimento, esta procurou sempre observar e ouvir de forma atenta e cuidada todas as crianças criando, sempre que possível, momentos para estas “(...) se expressarem à sua maneira, permitindo que as crianças ouçam a língua e participem como interlocutores activos na comunicação” (Post & Hohmann, 2011, p. 31). Depois deste momento conversacional, cantaram-se os bons dias e marcaram-se as presenças.

Dando prosseguimento à atividade, a mestranda levantou-se e encaminhou-se para junto da mesa da casinha onde tinha escondida a caixa que iria utilizar para fazer o teatro de sombras da história *A que sabe a lua*, de Michael Grejniec e perguntou “O que será que está debaixo da manta?” e o F.S prontamente respondeu que achava que estava lá alguém escondido. Em seguida, a mestranda retirou a manta de cima da caixa, “bateu” com as mãos no papel vegetal e disse “Faz barulho” e o D.B repetiu o que a mestranda tinha afirmado. Depois a mestranda rodou a caixa para mostrar a goma eva que tinha utilizado para forrar a mesma e disse “Olhem, tem estrelinhas. Estão a ver? Eu gosto muito de estrelinhas.” e algumas crianças começaram também a dizer que gostavam de estrelinhas.

Depois desta apresentação do objeto estranho escondido, a mestranda sentou-se num banco que tinha junto à mesa e perguntou “O que é que será que vai acontecer se eu me sentar aqui?” e acendeu a luz de um candeeiro, olhando para as crianças com ar de admiração. Na parte interior da caixa, encontrava-se uma lua colada ao papel vegetal, que, no momento em que a luz se acendeu se tornou visível. A mestranda perguntou então às crianças o que viam, ao que elas responderam que era uma lua. Não obstante, a mestranda tentou estimular um pouco mais as crianças e complexificar um pouco mais as questões, e então perguntou-lhes o que será que era preciso para elas verem assim a lua e acabou por dizer que era uma luz. Aprofundando ainda um pouco mais a mestranda afirmou “o que é que a luz faz? É uma som...bra.” e neste momento a educadora cooperante estabeleceu um elo de ligação entre o que as crianças estavam agora a ver com um teatro de sombras chinesas que elas tinham assistido umas semanas antes, perguntando-lhes se elas já tinham visto um teatro de sombras e como se chamava o teatro. Inicialmente as crianças responderam que se chamava sombras chinesas, mas depois acabaram por chegar ao nome da obra.

Depois deste momento de recordação, a mestranda continuou dizendo “Sabem porque é que eu trouxe isto hoje? (a caixa) É para vos contar uma história. Querem ver?” e as crianças responderam que sim e começou o teatro história (cf. Apêndice D3.3, figuras 2 e 3). Durante este momento de representação da história a mestranda foi mantendo um registo interativo com as crianças perguntando-lhes, por exemplo, se elas achavam que ainda faltava muito para os animais chegarem à lua ou não.

Esta história que a mestranda contou terminava com um peixinho que, como via a lua refletida na água, não compreendia porque é que os animais se tinham esforçado tanto para chegar à lua, estando aqui subentendido o conceito de reflexão. Pelo facto de este ser um conceito demasiado abstrato para as crianças, a mestranda percorreu - com o livro aberto na última página - as crianças, duas a duas e explicou-lhes, socorrendo-se da imagem do livro, o porquê do peixinho não perceber os seus amigos, fazendo uma analogia entre o mar e os espelhos, dizendo “É como num espelho. Quando vocês vão ao espelho também vêm a vossa cara do outro lado. Aqui o espelho da lua era o mar”.

Terminada esta explicação, a mestranda partilhou com o grupo que ia chamar cada criança, individualmente, para ir ver sombras produzidas com o corpo e que as restantes ficariam a brincar com os materiais apresentados

durante a representação da história. Sempre num processo colaborativo, a educadora cooperante ficou com as crianças a explorar as sombras dos animais e a caixa enquanto a mestranda se dedicou a observar e explorar, com as crianças, as sombras das mãos e braços.

A ideia inicial da mestranda era fazer o contorno da mão das crianças, mas esta pôde consciencializar-se imediatamente na ação, logo com a primeira criança, que estas ainda não possuíam o controlo do corpo necessário para realizar algo que exigia precisão e capacidade de permanecer quieto com a mão em determinada posição (cf. Apêndice D3.3, figura 4). Perante esta dificuldade sentida, a mestranda optou por deixar as crianças explorarem livremente o seu corpo, tendo sido nalguns casos necessário exemplificar o que podiam fazer para verem a sua sombra a aparecer no papel (cf. Apêndice D3.3, figuras 5,6,7,8,9,10,11,12,13,14). A criança L. quis explorar inicialmente as sombras com a girafa utilizada no teatro e só depois experimentou com o seu corpo (cf. Apêndice D3.3, figuras 15 e 16). Foi igualmente interessante ver que a primeira reação que a I.C teve foi colocar a sua mão sobre a luz com os dedos bem abertos e dizer “Olha, a minha mão”. A mestranda deu asas à brincadeira e, pouco depois, colocou a sua mão quase em formato de concha e a I “copiou” o que a mestranda fez. Aproveitando este facto a mestranda disse “Vou apanhar a tua mão I.” e começou a movimentar a sua mão até à da I.C e ela a movimentar a mão dela em direção à da mestranda, até que as sombras das nossas mãos se cruzaram. “Apanhei a tua mão Francisca!”, disse a I.C com um sorriso delicioso.

Durante esta exploração o D.M revelou uma postura mais observacional, não demonstrando grande interesse em movimentar o seu corpo; contudo, o restante grupo demonstrou uma postura mais exploratória e um visível entusiasmo pelo fenómeno que estavam a experienciar.

A mestranda acredita que através deste momento livre de exploração as crianças tiveram oportunidade de adquirir algumas perceções novas: algumas crianças perceberam que ao afastarem as mãos da luz as mãos ficavam “grandes” e ao aproximar ficavam “pequenas”; outras viam a sua sombra a mexer (consoante os movimentos que faziam com os braços) e comentavam “Fugiu!” quando a sombra saía do seu alcance visual. Depois de todas as crianças vivenciarem este momento, a mestranda reuniu novamente o grande grupo e consolidou algumas questões, como foi o caso da aproximação/afastamento da luz. Para além disso a mestranda experimentou também com elas apagar a luz

do candeeiro e ver se elas conseguiam ver as sombras e depois acendeu novamente essa mesma luz, o que permitiu às crianças comprovar que as sombras ficam muito mais nítidas com a luz a incidir no papel vegetal.

Como foi possível verificar, esta atividade subdividiu-se em dois grandes momentos, tendo a mestranda optado pela organização em grande grupo para a observação do teatro de sombras, não esquecendo as crianças enquanto seres com características únicas, optando por uma experimentação individual das sombras corporais. Os materiais utilizados na história (a caixa, o candeeiro e os animais) ficaram à disposição na sala para as crianças explorarem durante o tempo de escolha livre, podendo a mestranda verificar, até ao final do estágio, que esta era sem dúvida uma das preferências manifestadas pelas crianças, mostrando-se a mesma disponível para, sempre que as crianças solicitassem, ligar o candeeiro para que pudessem concretizar a brincadeira na sua plenitude.

#### 3.1.4. Explorando uma caixa e um guarda-sol mágicos

Esta ação pedagógica que a mestranda irá em seguida descrever e analisar correspondeu à supervisão da mesma, na creche. De salientar que a mesma começou a ser idealizada a partir do momento em que foi lançado o desafio de explorar sombras e luzes. Com esta atividade a mestranda pretendeu oferecer às crianças a possibilidade de explorar o mundo das cores, observando, por exemplo, que um coelho branco ficava azul quando nele incidia luz azul e que o mesmo não acontecia quando o objeto tivesse outra cor – diferente do branco - ou seja, puderam observar também que por exemplo, com uma luz azul a incidir num objeto vermelho este fica praticamente preto e que, um objeto vermelho sob a incidência de uma luz vermelha não sofre alterações na sua cor. A mestranda considera pertinente frisar que a sua preocupação, nesta faixa etária, não foi trabalhar cientificamente conceitos como a absorção da luz, mas sim providenciar às crianças uma experiência significativa e apelativa aos sentidos uma vez que é muito importante fomentar “(...) um desenvolvimento natural do pensamento desde a primeira infância” (Araújo, 2013, p. 58).

A verificação destas transformações apenas foi possível devido ao facto de as cores que o ser humano vê não se encontrarem nos objetos, estando, na verdade, dependentes da atividade de células especializadas na captação de estímulos – os cones e bastonetes - também considerados fotorreceptores da retina (Gregory, 1968; Ventura, 2007).

Como nas outras as atividades levadas a cabo pela mestranda, esta também requereu uma preparação prévia do espaço e materiais (cf. Apêndice D3.4, figura 1) porque, para além de ser necessário preparar o espaço da sala, a mestranda tinha também de testar os materiais “tecnológicos” que iria utilizar na atividade, dos quais se salientam as faixas de LED’s e o comando que permitia que a mudança das cores dos LED’s acontecesse. Preparada a sala, as crianças chegaram e juntamente com a mestranda, sentaram-se ao redor da mesa. Neste dia, no acolhimento e reforço matinal, estavam poucas crianças, apenas 5 das 12 que compunham o grupo. A I.C tinha trazido uma porquinha de peluche e depois de terminarem de comer a fruta a mestranda permitiu que as crianças brincassem um pouco com o brinquedo dela, tendo sempre em mente que “O acolhimento é um espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 74).

Posto isto, as crianças foram à casa de banho acompanhadas pela mestranda e pelo seu par pedagógico e depois regressaram à sala. Quando já estavam todas sentadas, as crianças começaram a cantar a música que a Marta, professora de música, cantava geralmente nos bons dias das suas sessões. A mestranda esclareceu com as crianças que a Marta não vinha naquele dia (quarta-feira), mas respeitou a vontade do grupo e cantou com eles essa canção, demonstrando-lhes desta forma “que o mundo em que vivem é um lugar seguro e simpático, e que podem confiar nas pessoas que cuidam delas e contar com a sua ajuda imediata para satisfazer as suas necessidades (...)” (Rodd, 1996, citada por Post & Hohmann, 2011, p. 33). Entretanto, a mestranda aproveitou este acontecimento para lembrar que a sessão da Marta tinha ocorrido no dia anterior e para dialogar com as crianças acerca do que se tinha passado nessa sessão, envolvendo as crianças numa experiência comunicativa de dar-e-receber e estimulando a comunicação verbal. As crianças lembravam-se que tinham ouvido tocar algumas músicas num saxofone, como a música dos patinhos e a M. lembrava-se da música do “Atirei o pau ao gato” que naquele

momento cantámos também. Depois a mestranda rememorou que o saxofone produz alguns sons grossos (graves) e outros finos (agudos) e simulou-os com a voz.

Findo este momento, cantaram-se os bons dias, marcaram-se as presenças e contabilizou-se o número de amigos que estavam a faltar. Durante o momento dos bons dias chegaram a M.P, o D.B, o S. e o V, sendo de salientar que o S. chegou com um ar muito triste e quis ir sentar-se no colo da mestranda procurando algum conforto, o que se deveu, provavelmente ao facto da mestranda, já por várias vezes ter demonstrado reconhecer os sentimentos e emoções das crianças, o que faz com que as crianças se sintam seguras (Post & Hohmann, 2011).

Dando seguimento à rotina, na tentativa de dar às crianças oportunidade de antecipar acontecimentos familiares a mestranda afirmou “Segunda-feira já foi, ontem foi terça-feira e estiveram com a Marta. E hoje, que dia é?” e a M.S respondeu baixinho “Quarta-feira”. A mestranda continuou a instigar as crianças para que estas “chegassem” ao acontecimento familiar dizendo “Hoje é quarta-feira. Então, o que é que costumamos fazer à quarta-feira?” Perante a dificuldade evidenciada em responder, e como não queria ser a mestranda a responder diretamente, esta pegou no livro e disse “Isto é o quê?” e as crianças responderam “Um livro” retorquindo em seguida “Então, o que é que vamos ouvir?” ao qual as crianças responderam que iam ouvir uma história.

O V. estava sentado junto da mestranda e como esta queria mostrar as ilustrações do livro ao grupo, antes de começar a leitura da história, sugeriu-lhe que ele fosse para a beira dos amigos mas ele escolheu continuar sentado junto dela, respeitando a mestranda as preferências do V. Deu-se então início à leitura da história *Não é uma caixa* de Antoinette Portis e depois de ter lido já duas páginas a mestranda lembrou-se que se tinha esquecido de fazer o livro circular pelas crianças para elas o cheirarem, porque ele tinha o cheiro de cartão (cf. Apêndice D3.4, figura 2). No decorrer da leitura, a mestranda foi mostrando as ilustrações e colocando algumas questões. Por exemplo, quando na história perguntaram ao coelhinho “Agora vestiste uma caixa?” a mestranda questionou as crianças sobre a possibilidade de vestir caixas e a I., com ar de quem achava o que a mestranda tinha acabado de perguntar um disparate, respondeu um convicto não erguendo os braços (cf. Apêndice D3.4, figura 3).

Terminada a leitura da história, a mestranda tentou explicar às crianças que às vezes elas também faziam algo parecido com o que o coelhinho fazia quando estavam no parque exterior e deu o exemplo dos pinos de bowling, que elas imaginavam e utilizavam como sendo microfones. Posto isto, a mestranda pegou numa caixa de cartão que se encontrava ao seu lado e colocou-a no meio das crianças, perguntando se aquilo era uma caixa, ao que algumas crianças responderam que sim e outras ficaram na dúvida. O V. por exemplo, lançou uma série de hipóteses para o que aquilo poderia ser dizendo que podia ser uma cabeça, um coelho, entre outras coisas. Em seguida, a mestranda perguntou às crianças se a caixa teria alguma coisa lá dentro e abriu-a: tinha tecidos de diferentes cores (rosa, preto e azul) (cf. Apêndice D3.4, figura 4). A mestranda tentou que cada criança pudesse mexer nos tecidos e encontrar alguma coisa, uma vez que dentro da caixa se encontravam também carrinhos (amarelos, azuis e vermelhos) e um coelhinho branco que iriam ser necessários para o resto da atividade. Assim que as crianças tiveram os carrinhos nas mãos estas demonstraram logo muita vontade de brincar com eles, aspeto que a mestranda reconhece sinceramente não ter previsto que poderia ocorrer. Perante isso, como forma de recuperar as crianças para a atividade a mestranda foi pedindo os carrinhos dizendo que estes iam ficar a dormir um bocadinho (como eles estão habituados a fazer com os instrumentos na música) e quando já estavam os carrinhos a “dormir” a mestranda aproveitou para explorar um pouco as contagens e as cores com as crianças provendo assim experiências ao nível da correspondência de um-para-um e de explorar o número de coisas (cf. Apêndice D3.4, figura 5).

Ulteriormente a mestranda questionou as crianças sobre qual seria a razão para estarem ali os carrinhos e se isso estaria relacionado com o que estava escondido na mesa da casinha, o que contribuiu para despertar a curiosidade nelas. Assim, a mestranda deslocou-se até à mesa da casinha e as crianças trocaram as suas posições de forma a ficarem viradas para a mesa. Já junto da mesa, a mestranda removeu o pano preto que escondia a surpresa e de lá apareceu outra caixa (cf. Apêndice D3.4, figura 6). Quando a mestranda interpelou as crianças sobre se aquilo era ou não uma caixa, elas responderam que não, o que a mestranda acredita poder dever-se ao facto desta não ser de cartão, e então esta esclareceu que era uma caixa mas diferente porque não era de cartão recorrendo em seguida ao fantasioso para dizer que a caixa era mágica

e foi aí que acendeu as luzes LED's na opção que permitia trocar de cores autonomamente, o que despertou imensos risos nas crianças.

Logo após este momento inicial a mestrandia perguntou às crianças de que cor era o coelhinho e após as mesmas terem respondido que era branco a mestrandia lançou a questão “Será que o coelhinho também muda de cor se entrar na caixa?” e colocou o coelhinho dentro da caixa e acendeu as luzes. Com o comando na mão, durante este momento a mestrandia ia dando sugestões, como por exemplo, “E agora, vamos experimentar com o vermelho?” e ia também experimentando cores que por vezes as crianças pediam. A mestrandia terminou a exploração do coelhinho branco quando as crianças lhe disseram que já chegava, respeitando assim os prenúncios dados pelas crianças acerca do querer permanecer ou não na atividade. Para explicar às crianças o conceito de absorção (de forma não científica) a mestrandia disse-lhes que o coelhinho “apanhava” as cores todas.

Para dar continuidade à atividade, foi feita a proposta de experimentar a situação com os carrinhos amarelos e foi perguntado se será que iria acontecer o mesmo que com o coelho e as crianças responderam que sim. Antes de iniciar a exploração, as crianças aproximaram-se da mesinha onde estava a caixa, ficando de joelhos no chão. O método utilizado na exploração dos carros foi o mesmo: sugestões e oportunidade de escolha, encorajando assim as escolhas das crianças durante os momentos de exploração (Post & Hohmann, 2011). Começou-se a observação com os carrinhos amarelos (cf. Apêndice D3.4, figura 7), à qual se sucedeu a exploração dos carrinhos vermelhos (cf. Apêndice D3.4, figura 8). Durante esse momento o M.M e a L.M juntaram-se ao grupo. O M. envolveu-se logo na atividade e queria muito carregar no comando, mas como as crianças iriam ter oportunidade de mexer no comando quando estivessem no guarda-sol, a mestrandia achou por bem explicar ao M.M que eles iriam poder mexer no comando logo a seguir. A L.M, aproximou-se a choramingar um pouco porque não queria ficar mas acabou por se envolver também na atividade e a crise emocional passou.

De salientar que a mestrandia possuía ainda carrinhos azuis para explorar, mas optou por não os utilizar por considerar que, apesar dos objetos reagirem diferentemente às diferentes cores das luzes, a atividade estaria, de certa forma, a tornar-se repetitiva. A mestrandia considera ter assumido assim uma postura de *reflexão na ação*, caracterizando-se este tipo de reflexão pelo ato de “(...)

refletir enquanto a ação está a ocorrer (...)” (Schön, 1987 citado por Brockbank & McGill, 2002, pp. 90-91, tradução própria).

Posto isto, a mestranda pediu às crianças para se sentarem novamente e dirigiu-se para junto do guarda-sol. Apontando para o mesmo, a mestranda perguntou se as crianças reconheciam aquela forma de algum lado e se sabiam o que era ao qual a I. prontamente respondeu “é um guarda-sol.”. No entanto, a mestranda perguntou, “Mas não é um guarda-sol como os da praia, pois não?” e as crianças responderam que não, retribuindo a mestranda “Pois não. Este tem tecido preto e tem uma saia muito grande que vai ao chão”. Este guarda-sol estava revestido até ao chão por tecido preto – para não passar luz para dentro – e continha uma faixa de LED’s no seu interior.

Entretanto a mestranda disse “Já vimos os carrinhos a trocar de cor. Vocês gostavam de ver a vossa roupa a mudar de cor também?” e as crianças bastante entusiasmadas responderam que sim. A mestranda deu a conhecer às crianças qual seria a dinâmica do grupo utilizada na exploração do guarda-sol, esclarecendo que iria escolher alguns meninos para entrarem no guarda-sol e que os restantes iriam ficar com a educadora cooperante e com o par pedagógico a brincar com a caixinha mágica e com os carrinhos, garantindo que depois seria feita a troca.

No primeiro grupo a mestranda chamou o F.S e a I.C que se mostraram bastante entusiasmados com o que estavam a experimentar (cf. Apêndice D3.4, figuras 9 e 10). O segundo grupo a entrar era composto pela L.R, a M.S, a S.S e depois entrou também a L.M (cf. Apêndice D3.4, figuras 11, 12, 13 e 14). A mestranda optou por organizar as crianças em pequenos grupos uma vez que o trabalho em pequenos grupos “promove contactos pessoais entre as crianças, exploração silenciosa e atenção individualizada por parte do educador (...) [e oferece] conforto e um sentido de pertença a cada um dos membros do grupo” (Lally, 1995 citado por Post & Hohmann, 2011, p. 64). Apesar de a ideia inicial da mestranda ser a das crianças entrarem no guarda-sol em pequenos grupos, no final, a experimentação passou a ser em grande grupo porque acabaram por entrar várias crianças lá para dentro ao mesmo tempo o que foi deveras rico pela notável alegria emanada pelas crianças: todas aos gritos, entusiasmadas pelas roupas a mudar (cf Apêndice D3.4, figura 15).

Dentro do guarda-sol, as crianças puderam, numa fase inicial, observar apenas as suas roupas a trocar de cor, sendo a mestranda a mudá-las, e

posteriormente tiveram oportunidade de manipular elas próprias o comando e de escolher as cores que pretendiam, livremente. Desta forma, a mestranda partilhou o controlo do dia com as crianças, que puderam, espontaneamente, escolher onde queriam estar, como queriam estar, como explorar o comando, contribuindo assim para um sentimento crescente de autonomia e competência (Post & Hohmann, 2011).

Durante a exploração, enquanto as outras crianças iam mudando a cor da luz, a S.S. reparou que as borboletas dos seus calções tinham mudado de cor, apontou para elas e disse “As minhas borboletas!” chamando-nos à atenção para a mudança. Noutra das vezes houve uma criança que carregou no modo que o comando tem para “pisar” e outra que sem querer carregou no botão de desligar as luzes ficando tudo escuro, o que curiosamente não assustou as crianças. Importa mencionar que a mestranda tentou, sempre que notava uma mudança significativa, alertar para isso. Por exemplo: a sereia que a L.R tinha na camisola tinha a cauda vermelha e perante a luz azul escura a cauda parecia quase preta. Para além de tudo o que já foi mencionado, foi possível proporcionar às crianças aprendizagens sobre o tempo, tendo estas por várias vezes repetido as suas ações (carregar no comando) para que algo acontecesse (mudar a cor da luz) experimentando assim as relações de causa e efeito (Post & Hohmann, 2011).

### 3.2. AÇÃO EDUCATIVA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: O PROJETO DAS “PROFISSÕES”

A metodologia de trabalho projetual era uma das experimentações obrigatórias abrangidas pelo estágio na valência da educação pré-escolar o que, no caso da mestranda, representava uma grande novidade. Quando esta se deparou com este desafio não conseguiu não ficar preocupada porque, na verdade, nunca tinha experienciado o desenvolvimento de um projeto e não sabia como agir para que o mesmo se concretizasse. Além disso, a mestranda receava não ser capaz de perceber um projeto que fosse útil para o grupo, ou seja, que respeitasse a “(...) exequibilidade cabal e ética do projeto” (Hoyuelos,

2004 citado por Araújo, 2013, p. 57). A mestranda via o tempo a passar e nenhum projeto a emergir, e isso, juntamente com o medo de falhar que a acompanhou durante uma grande parte do semestre, foram gerando alguma insegurança. Tendo sempre em mente a superação deste desafio e o enfrentar dos seus receios, a mestranda procurou inúmeras vezes na educadora cooperante um ombro amigo com quem partilhou as suas dúvidas e a sua apreensão. A educadora cooperante assumiu um papel importante nessa conquista tendo ajudado a mestranda a ter alguma calma dizendo-lhe para esta ser paciente e para não desesperar porque iria acabar por surgir alguma coisa que partisse de algum interesse ou curiosidade por parte das crianças.

A mestranda reconhece que através do trabalho por projetos, as crianças envolvem-se num clima harmonioso de aprendizagem cooperativa unindo-se em torno de uma determinada atividade com um mesmo objetivo (Folque, 2014). Consequentemente, esta metodologia revela-se “(...) a mais produtiva em termos de competências sociais e cognitivas” (Folque, 2014, pp. 61-62) pelo facto de contribuir para a aceitação, por parte das crianças, de conceções diferentes das suas e de que todas têm direito a participar individualmente (Folque, 2014).

Dando agora ênfase ao projeto, este “despontou” no final da atividade extracurricular de Inglês. Nesse dia, quando a mestranda entrou na sala de atividades, o Inglês estava a terminar e a professora disse: “Então como é que se diz?” e as crianças responderam “Hello!” ao que a professora retorquiu: “Não. Hello é à teacher que entrou. A mim é goodbye!”. As crianças despediram-se então da professora e, entretanto, enquanto ela arrumava os seus materiais disse às crianças: “Vocês agora têm professoras a duplicar e a triplicar. São uns sortudos.” e a V.P respondeu de volta dizendo: “Não, não! Tu és professora e elas são educadoras.”

Perante esta resposta proferida pela V.P, a mestranda iniciou logo um diálogo com a educadora cooperante acerca desse acontecimento. Quando a professora de Inglês foi embora as crianças sentaram-se na manta/tapete e a mestranda e a educadora cooperante retomaram o que tinha acontecido dizendo “V.P, o que é que tu disseste agora no fim à professora de Inglês? Lembraste?” e a V.P respondeu: “Disse que ela era professora e tu e a Ana educadoras.” Logo em seguida colocaram a questão “Será que são duas profissões assim tão diferentes?” tendo-se verificado que algumas crianças acreditavam tratar-se de

profissões diferentes e outras que não. Perante este conflito de ideias, tanto a mestranda como a educadora cooperante entenderam que isso poderia ser algo pertinente para esclarecer com o grupo e que poderia ser importante do ponto de vista das áreas da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo.

Em seguida, perguntaram “Alguém sabe mais alguma profissão?” ao qual a M.G disse “auxiliar”, a L.P disse “Pintora”, a V.P disse “Pescador”, a C.A disse “médico”, o F.P disse “mecânico, o que demonstrou que as crianças estavam a ser bastante participativas e interessadas. As crianças começaram, logo em seguida e espontaneamente, a partilhar quais as profissões dos seus pais afirmando a M.G que a mãe é enfermeira; a C.A que a mãe é cabeleireira; o F.P que os pais eram engenheiros, entre outros.

No entendimento da mestranda, estava aqui subjacente um ponto de interesse do grupo de crianças (apesar desta já ter observado anteriormente que, na área da casinha, as crianças gostavam de fazer a imitação de algumas profissões) que naturalmente se traduziu numa motivação intrínseca muito forte, sendo de salientar que essa motivação, como a mestranda já mencionou no capítulo 1, “alimenta” o trabalho de projeto. O facto de ser constantemente feito um investimento nos interesses que as crianças revelam em relação ao trabalho e “(...) no interesse que as próprias actividades despertam” (Katz & Chard, 1997, p. 23) contribui para que essa motivação aumente e que os projetos se expandam fluidamente.

Face a esta motivação demonstrada pelas crianças a mestranda realizou com elas uma chuva de ideias inicial sobre as profissões (cf. Apêndice D4, figura 1) e no final perguntou-lhes se gostavam de saber mais coisas sobre o assunto ao que elas entusiasmadas responderam que sim. Estava dado o pontapé de partida para o projeto da sala B, que assim iniciou o seu “(...) estudo em profundidade de um determinado tópico (...)” (Katz & Chard, 1997, p. 3), importando referir que todas as crianças se demonstraram interessadas em integrar este projeto.

A mestranda acredita que um/a educador/a deve ser capaz de estimular as crianças para a formulação de questões, para a superação de dificuldades e para o aumento de conhecimentos relativos a fenómenos significativos que as rodeiam (Katz & Chard, 1997). Neste sentido, a mestranda iniciou a primeira fase do projeto visando a definição do problema (Vasconcelos, 2012). Para isso, a mestranda começou por recapitular com as crianças o que já tinha sido falado anteriormente sobre as profissões o que resultou no preenchimento de uma

tabela, em conjunto, onde de um lado se encontrava a questão “O que sabemos?” e do outro “O que queremos saber?” (cf. Apêndice D4, figura 2) que transitou para uma das paredes exteriores da sala.

À questão “O que sabemos?” a M.G respondeu que “As professoras ensinam os meninos a fazer pinturas”, o T.S disse que “O pescador põe um anzol na ponta da cana”, a Y.M disse que “As bailarinas fazem piruetas”, o F.C disse que “O jogador de futebol chuta a bola com os pés”, o F.P disse que “Os mecânicos tratam dos carros”, entre muitas outras respostas. Por seu turno, à questão “O que queremos saber?” o F.P demonstrou querer saber “Onde trabalham os médicos?”, a C.M queria saber “Que tipo de calçado faz o sapateiro?”, a F.M queria saber “Que materiais usam no cabeleireiro?”, tendo surgido ainda outras questões que ficaram registadas na tabela já mencionada.

Sem esquecer que é fundamental que um/a educador/a escute cada criança, valorize o contributo que cada uma dá ao grupo, que estabeleça momentos comunicativos com cada criança e com o grande grupo por forma a expandir o desejo de estas comunicarem (Silva et al., 2016) a mestranda tentou dar oportunidade de falar a todas as crianças e incentivar as menos participativas. Todavia, nem todas quiseram falar neste momento conversacional, assumindo uma postura mais passiva.

Depois de estarem definidas quais as questões que as crianças tencionavam ver respondidas, o grupo ingressou na segunda fase do projeto, planificando e desenvolvendo o seu trabalho (Vasconcelos, 2012). Neste sentido, foi promovido um momento de diálogo em grande grupo, a fim de tomar decisões acerca de quem ou ao que poderíamos recorrer para recolher informação que fosse útil para dar resposta às dúvidas do grupo, tendo-se chegado à conclusão que poderiam pesquisar na internet, procurar nos livros, perguntar aos pais, tios, avós e pessoas em geral, o que também ficou registado numa das paredes exteriores da sala (cf. Apêndice D4, figura 3).

Tomadas as decisões, eis que chegou o momento de o grupo imergir na terceira fase do projeto cujo âmagô era a realização de recolha de informações sobre a temática em estudo registo das mesmas através de desenhos, gráficos, entre outras formas (Vasconcelos, 2012). Por este motivo, a mestranda e a educadora cooperante dedicaram primeiramente uma manhã para que se procedesse à constituição dos grupos de trabalho, o que decorreu num ambiente

tranquilo onde foi respeitada a escolha de cada criança, através de um diálogo em grande grupo.

Nesse dia, a mestranda cantou os bons dias com o grupo e depois deixou-o ir brincar para as áreas pretendidas reunindo então o grande grupo após o momento de atividades e projetos ter decorrido. Esta iniciou a conversa relembrando “Estivemos a falar sobre que?” ao qual o F.P e a C.A responderam “As profissões”. A mestranda prosseguiu dizendo “Então eu vou lembrar quais as profissões sobre as quais vocês querem saber mais coisas: médicos, dentistas, cabeleireiro/barbeiro, sapateiro, mecânico, bailarina, polícia, bombeiros, marinheiros e jornalistas” e posto isto, continuou a sua explicação “Como não podemos ir todos ao mesmo tempo para o computador vamos fazer grupos. Os amigos que não estiverem vão ficar com outros e escolhem noutra dia”. As crianças responderam afirmativamente e a mestranda concluiu “Vamos fazer grupos de 3. Então, 3 meninos vão ter de pedir ajuda aos pais para pesquisar sobre os médicos, outros 3 sobre os sapateiros e por aí fora... comecem a pensar as profissões que querem trabalhar. Depois se algum amigo quiser igual temos de chegar a um acordo”. Feitos os esclarecimentos da dinâmica de trabalho, a mestranda registou numa folha de papel as opções das crianças e em seguida o grupo marcou as presenças, fez a higiene e foi almoçar.

Nesse mesmo dia, da parte da tarde, a mestranda reuniu novamente com o grande grupo para que fosse realizado o registo dos grupos de trabalho, tendo cada criança participado no mesmo através da colagem da sua fotografia na cartolina que correspondia à profissão pretendida (cf. Apêndice D4, figura 4).

Após uma semana, a mestranda principiou com as crianças o trabalho de pesquisas tendo a educadora cooperante contribuído na orientação de dois grupos de trabalho, ficando a mestranda responsável pelos restantes. Essas pesquisas foram essencialmente realizadas no computador considerado cada vez mais como um recurso “(...) privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados (...) [que] possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc” (Silva et al., 2016, p. 93). Ainda no que diz respeito às pesquisas, a mestranda reflete *a posteriori* que a realização das mesmas se limitou muito à utilização da internet, acabando por não terem sido exploradas outras formas de obter informação como os livros, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas, uma visita a uma

biblioteca, entre outras. Futuramente, num novo projeto que desenvolva no exercício da sua profissão, a mestranda pretende reforçar o seu investimento nestas diversas fontes de informação.

Durante a execução das pesquisas a mestranda ia lendo a informação encontrada às crianças que, por sua vez, selecionavam algumas imagens para incluir nos registos escritos que iriam ser elaborados e expostos. Esta opção de registar e expor a informação através do registo escrito prendeu-se com o facto de facilitar a apropriação da literacia por parte das crianças, uma vez que desta forma estas estariam a ser ajudadas “(...) a compreender as funções e os processos da comunicação escrita” (Folque, 1998 citada por Folque, 2014, p. 63). De frisar que a mestranda permitiu que as crianças que já demonstravam interesse por escrever o seu nome o fizessem no registo por isso representar para elas “(...) um sentido afetivo (...) [que lhes permitirá] fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira” (Silva et al., 2016, p. 70).

Conforme as pesquisas iam avançando, a mestranda foi realizando com cada um dos pequenos grupos o registo da informação recolhida e cada elemento cooperou nesse mesmo registo através do recorte e colagem das imagens (cf. Apêndice D4, figuras 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11). Além disso, o F.P quis ajudar a mestranda a escrever os “títulos” que iriam integrar o seu registo, tendo sido encorajado pela mesma para o fazer, que prontamente escreveu numa folha branca as palavras necessárias para o F.S copiar (cf. Apêndice D4, figuras 12, 13, 14).

À medida que os registos das informações iam sendo concluídos, cada pequeno grupo, com o apoio da mestranda e da educadora cooperante, apresentou aos amigos a informação que tinham encontrado sobre a profissão. A mestranda e a educadora cooperante optaram por colocar os registos que iam sendo apresentados nas paredes da sala, enquanto não finalizavam as pesquisas e respetivos registos e apresentações, como forma de potenciar a revisão acerca dos novos conhecimentos obtidos. De salientar que, quando concluído este procedimento, os trabalhos deixaram de estar afixados na sala, passando a estar afixados na parede junto à entrada da sala (cf. Apêndice D4, figura 15).

Como forma de complementar estes trabalhos de pesquisa, a mestranda, com a colaboração da educadora cooperante, enviou para casa uma informação com um pedido aos pais para que colaborassem nesta fase inicial das pesquisas e que

cada pai e/ou mãe partilhassem qual era a sua profissão e falassem um pouco sobre o que faziam no seu local de trabalho. Desta forma, a mestranda honrou o papel significativo das famílias na vida das crianças, consagrando que “(...) a vida das crianças será tanto mais positiva quanto maior for a interacção entre ela própria e os pais (...) [sendo perentória a] cooperação deles na vida quotidiana do jardim-de-infância” (Vasconcelos, 2005, p. 201).

O tempo foi passando e começaram a surgir alguns trabalhos que as crianças trouxeram de casa e apresentaram ao restante grupo com a ajuda da mestranda e da educadora cooperante (cf. Apêndice D4, figuras 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22). Assomaram-se igualmente surpresas muito boas, tendo havido pais que se voluntariaram para ir à sala falar sobre o seu trabalho juntamente com os filhos (cf. Apêndice D4, figuras 23, 24, 25, 26, 27 e 28). Quando os pais e crianças começaram a apresentar os seus trabalhos a mestranda e a educadora cooperante decidiram que seria produtivo expor noutra parede um registo desses momentos em fotografia para que os pais vissem reconhecida a sua colaboração no projeto (cf. Apêndice D4, figura 29).

Após a apresentação das pesquisas e da presença de alguns pais, no sentido de envolver a comunidade exterior, e recorrendo ao subdomínio da organização e tratamento de dados, a mestranda realizou com as crianças um histograma sobre as profissões para o grupo decidir, democraticamente, qual a profissão que mais tinha gostado com o intuito de proceder à marcação de uma visita relacionada com a profissão preferida (cf. Apêndice D4, figura 30). Nem todas as crianças estavam presentes nesse dia o que justificou a necessidade de retomar o histograma noutra ocasião. A profissão eleita pelas crianças foi o cabeleireiro e por isso, em colaboração com a mãe da C.A, realizamos a visita ao seu salão de cabeleireiro. Ao longo da visita, realizada durante uma manhã, foi visível o entusiasmo das crianças, que puderam conhecer novos materiais e fazer penteados e assistiram também ao processo de lavagem e secagem do cabelo da educadora cooperante e da assistente operacional (cf Apêndice D4, figuras 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 e 38).

Para que o grupo ficasse com uma recordação da visita, no final, foi tirada uma fotografia conjuntamente com as cabeleireiras (cf Apêndice D4, figura 39). Nessa mesma tarde, a mestranda reuniu-se com as crianças individualmente a fim de recolher registos em formato vídeo onde cada uma falava da sua experiência no cabeleireiro, que acabaram por integrar o vídeo final de

divulgação do projeto, que será mais à frente referido. A mestranda gostaria de acrescentar que, numa reflexão prospetiva acerca da sua ação, pôde compreender que o envolvimento da comunidade foi reduzido, devendo futuramente tentar convidar personalidades à escola (ex: atores, médicos, entre outras) e não resumir essa envolvência apenas a uma visita ao exterior.

Ainda no âmbito do projeto, a mestranda concretizou com as crianças, numa manhã, uma “Caça às profissões” onde estas tiveram de procurar imagens de objetos relacionados com algumas profissões que se encontravam escondidas pela sala e apresentá-las ao grupo (cf. Apêndice D4, figuras 40, 41, 42, 43, 44 e 45). A ideia inicialmente planeada pela mestranda era mobilizar a procura das imagens para o espaço exterior, o que, infelizmente se tornou impossível devido à chuva, tendo sido por isso necessário recorrer à sala de atividades. Perante a condicionante meteorológica, a mestranda ainda colocou a hipótese de utilizar a sala de atividades e outros espaços da instituição, como o refeitório, mas a educadora cooperante não concordou alegando que isso se tornaria muito confuso.

Da parte da tarde as crianças fizeram uso das imagens encontradas para trabalhar os conjuntos, estabelecendo assim a mestranda uma relação com o domínio da Matemática, mais especificamente com o subdomínio dos números e operações. Esta atividade foi dividida em duas partes: a primeira foi realizada em pequenos grupos e a segunda foi realizada em grande grupo na manta/tapete.

Para a realização da primeira parte da atividade a mestranda reuniu-se com o grupo na manta/tapete e todos juntos lembraram o que tinha acontecido da parte da manhã. Cada criança apresentou novamente ao grupo a imagem que tinha encontrado e depois a mestranda explicou que numa mesa se encontravam seis círculos (cada um correspondia a uma profissão diferente) e que estas teriam que colocar lá as suas imagens. Posto isto, comunicou que a atividade seria realizada em pequenos grupos e que, portanto, ia chamando até à mesa algumas crianças enquanto as restantes ficavam envolvidas no momento de Atividades e projetos (cf. Apêndice D4, figuras 46, 47, 48, 49, 50 e 51).

Depois de todos os círculos estarem preenchidos o grupo de crianças reuniu-se novamente com a mestranda na manta/tapete. A mestranda colocou no centro da manta um esquema realizado em papel de cenário e começou por dizer “Isto tudo que nós temos aqui é o nosso universo das profissões”. Em seguida

continuou dizendo “Estes dois retângulos correspondem a dois conjuntos: este é o conjunto da saúde e aquele é o conjunto da Segurança ou Proteção”. Ulteriormente, a mestranda lembrou que profissões representavam os círculos anteriormente preenchidos e depois levantou algumas questões como “O cabeleireiro, vocês acham que pertence a algum destes dois conjuntos?”, “Acham que os bombeiros pertencem só ao conjunto da saúde, só ao da Segurança e Proteção, ou será que pode pertencer aos dois?”. À primeira questão aqui exemplificada as crianças responderam prontamente que não e perante isso a mestranda perguntou “Onde será que podemos colocar o cabeleireiro aqui então?” e a B.M respondeu “Fora no branco”. A mestranda explicou que essa seria a opção mais acertada porque o cabeleireiro pertencia ao universo das profissões, não pertencendo apenas aos dois conjuntos específicos. Relativamente à segunda questão ilustrada, algumas crianças consideravam que os bombeiros pertenciam apenas à Saúde, outras que pertenciam apenas ao conjunto da Segurança e Proteção e outras que pertenciam aos dois as crianças divergiam nas respostas. Perante esta divergência de respostas, a mestranda tentou explicar às crianças que os bombeiros podiam pertencer à Saúde porque são estes que socorrem as vítimas de acidentes, mas por outro lado também podiam pertencer à Segurança e Proteção porque ajudam a proteger as populações em inúmeras situações como é o caso das catástrofes naturais. Dada a explicação esta perguntou “Já vimos que os bombeiros pertencem aos dois conjuntos. Então onde é que teremos de os colocar?” e a M.G apontou com o dedo e respondeu “aqui no meio”. À medida que estes diálogos iam decorrendo íamos colocando os círculos no local correspondente (cf. Apêndice D4, figuras 52 e 53). Com a segunda parte desta atividade a mestranda teve oportunidade de introduzir um conceito matemático novo para o grupo: a interseção de conjuntos.

Ainda dentro do domínio da Matemática, o grupo fez também o registo, numa cartolina, de quem gostou muito da visita ao cabeleireiro, quem gostou e quem não gostou. Importa mencionar que com o objetivo de permitir às crianças “(...) uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (Silva et al., 2016, p. 66) as que já eram capazes escreviam o seu nome em vez de colarem a sua fotografia (cf. Apêndice D4, figura 54).

Relativamente à fase da divulgação/avaliação, a mestranda considera que a divulgação foi sendo feita ao longo do desenvolvimento do projeto, através da exposição do trabalho desenvolvido nas paredes exteriores da sala, o que vem reforçar a necessidade de um/a educador/a reunir uma boa documentação pedagógica. Desta forma, este/a estará a “(...) proporcionar às crianças uma memória das experiências realizadas (...)” (Lino, 2013, p. 133) recorrendo a imagens e palavras que irão contribuir para a construção de novos conhecimentos e para a exploração dos já existentes e facilitará, simultaneamente, a partilha de informação com os pais e com o público em geral sobre o que se vivencia nas salas de atividades o que faz com que a documentação pedagógica seja uma “(...) base do diálogo que se estabelece com os pais, (...) [pois informa-os] sobre as experiências e aprendizagens que as crianças realizam e (...) [envolve-os] ativamente no processo de ensino e aprendizagem” (Lino, 2013, p. 133). Neste sentido, também Vasconcelos (2012) preconizou que a documentação pedagógica “(...) permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (p.17).

Não obstante, a mestranda considerou necessário outra forma de divulgação do projeto e procedeu à criação de um pequeno filme onde incluiu registos fotográficos de todas as crianças e uns pequenos vídeos que tinha realizado com as crianças acerca da ida ao cabeleireiro. Este vídeo foi divulgado às restantes salas de educação pré-escolar (cf. Apêndice D4, figura 55). Para convidar as outras salas a mestranda achou por bem valorizar o trabalho individual de cada criança, sugerindo à educadora cooperante que cada criança poderia desenhar a profissão que mais tivesse gostado, recortá-la e colá-la depois numa cartolina grande; no entanto, a educadora cooperante não aceitou a sugestão alegando que as pessoas externas à sala não iam conseguir perceber quais as profissões representadas no desenho ao que a mestranda contrapôs dizendo “Mas podemos escrever o nome da profissão junto do desenho” tendo sido novamente rejeitada a sugestão. Face a esta divergência de conceções, a mestranda teve de simplificar a proposta, levando algumas imagens que as crianças apenas recortaram e colaram numa cartolina (cf Apêndice D4, figuras 56, 57, 58, 59, 60) o que a mestranda considera não ter valorizado a criança enquanto ser competente e “(...) com agência (...)” (Formosinho, 2013, p. 20).

No que concerne à avaliação do projeto, as crianças trabalharam novamente os conjuntos matemáticos, estando numa cartolina representados dois conjuntos onde as crianças teriam de colar a sua fotografia ou escrever o seu nome: o conjunto “Quem gostou do projeto das profissões” e o conjunto “Quem não gostou do projeto das profissões” (cf. Apêndice D4, figuras 61, 62, 63). Pela realização deste registo a mestranda pôde constatar que nenhuma criança indicou não gostar do projeto. Além disso, a mestranda considerou pertinente avaliar as aprendizagens adquiridas pelas crianças, com o projeto, tendo para isso organizado um momento de diálogo em grande grupo onde algumas crianças partilharam alguns conhecimentos adquiridos com o mesmo, tendo sido essa partilha registada posteriormente em cartolina. Alguns dos exemplos do que as crianças afirmaram: o F.P disse que “Há mecânicos de pontes e aviões”, a I.D disse que “Os meninos também podem ser bailarinas”, a M.G disse que “Quando as pessoas estão com falta de ar os médicos usam máquinas para fazer fuminho”, a K.A disse que “Os sapateiros arranjam sapatilhas”, a Y.M disse que “Os marinheiros usam boias”, entre outros (cf. Apêndice D4, imagem 64). De salientar que nem todas as crianças quiseram contribuir para este registo, demonstrando uma postura mais passiva.

Não descurando que os “(...) projetos de aprendizagem (...) ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p. 11) a mestranda tentou incluir neste projeto vivenciado pelo grupo experiências variadas no âmbito de diferentes áreas, das quais salienta a Área da Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação (mas reconhece que o projeto poderia ter sido ainda mais rico se a mestranda tivesse privilegiado também domínios como a educação física, a dança, entre outros. De acrescentar que tendo em consideração que “O trabalho de projecto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo (...)” a mestranda procurou sempre, conjuntamente com a educadora cooperante, articular os momentos dedicados para o projeto com momentos dedicados a outras atividades tentando assim não menosprezar os restantes interesses e necessidades do grupo (Katz & Chard, 1997, p. 10).

Com a experimentação da MTP a mestranda pôde perceber a influência que esta pode ter no desenvolvimento de crianças competentes, reflexivas e

interessadas pelo mundo que a rodeia, pois estas “constroem as suas teorias através de uma constante, investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiana dentro e fora da escola” (Lino, 2013, p. 127). Um/a educador/a deve promover a utilização da MTP na sua sala de atividades uma vez que é primordial que as crianças encarem o grupo como uma comunidade, o que por sua vez só é exequível se o/a educador/a estiver apto para incentivar as crianças a contribuir “(...) para a vida de todo o grupo (...)” (Katz & Chard, 1997, p. 13).

Para terminar, a mestranda gostaria de referir que uma das suas maiores dificuldades se coadunou com o facto de a mesma não ter sido capaz de conciliar o desenvolvimento do projeto com o envolvimento no jogo espontâneo das crianças. Na perspetiva da mestranda, este lapso deveu-se à realização do estágio individualmente, uma vez que, para dar prosseguimento ao projeto a mestranda teve muitas vezes de aproveitar os momentos de Atividades e Projetos para trabalhar com as crianças, não sendo assim capaz de integrar alguns momentos de brincadeira.

## REFLEXÃO FINAL

A oportunidade concedida à mestranda de estagiar em duas valências distintas - na creche e na educação pré-escolar - foi sem dúvida uma mais-valia para o desenvolvimento profissional da mesma. Esta possibilidade de imergir nos contextos educativos “(...) abriu caminho a uma ação orientada por necessidades e problemas concretos, sem negligência de referenciais explícitos a sustentar essa ação, altamente valorizados (...)” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 365).

Durante estas experiências novas e únicas a mestranda pôde adquirir novas aprendizagens, pôde testemunhar aspetos teóricos na prática e realizar, de forma mais séria e rigorosa, processos como a observação, a planificação, a reflexão e a avaliação. De facto, indo ao encontro do que a mestranda já referiu nos capítulos um e três, a PES, também considerada como formação em contexto, “(...) permite honrar o direito dos professores ao desenvolvimento profissional e o direito das crianças a uma aprendizagem significativa” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 355).

No decorrer das suas PES, a mestranda esforçou-se por construir “(...) um saber profissional, que não consiste na aplicação da teoria à prática, mas que parte da investigação sobre a prática para dar sentido à teoria” (Lopes da Silva, 2013, p. 283). Neste sentido, a mestranda reconhece que o facto de as faixas etárias serem distintas exigiu que a mesma soubesse “como ensinar aqui e agora” (Roldão, 2007 citada por Lopes da Silva, 2013, p. 295) através da “(...) recontextualização da teoria (...)” (Lopes da Silva, 2013, p. 295) que sustentou as suas práticas e que a mestranda fosse capaz de solucionar problemas emergentes no quotidiano da prática e de mobilizar distintos referentes teóricos e legais que apoiassem as suas decisões pedagógicas (Lopes da Silva, 2013).

Na valência de creche, a abordagem sensoriomotora é o cerne do desenvolvimento da criança uma vez que a aprendizagem ocorre por meio da utilização do corpo para investigar e conhecer o mundo que nos rodeia (Araújo, 2013). Segundo a terminologia do modelo HS as crianças são, por isso, aprendizes ativos e, portanto, é imprescindível a criação de ambientes que fomentem e incitem a exploração, ou seja, que promovam experiências

significativas. Assim, ao longo da sua experiência prática no contexto de creche, a mestranda tentou sempre providenciar experiências significativas às crianças com uma forte componente de exploração sensorial. Além disso, a mestranda procurou, quer na creche como na educação pré-escolar, refletir nas suas ações pedagógicas e atividades propostas o respeito e admiração que a mesma tem pela criança enquanto ser capaz: capaz de ser autónomo, de explorar, de descobrir, de comunicar, de construir significados, de criar e de tomar decisões (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Tendo consciência de que as decisões tomadas relativamente à PES espelham os valores que os/as futuros/as educadores/as consideram prioritários “(...) na educação e na formação, os princípios que sustentam a deontologia profissional (...) [e que] Estes valores condicionam, ainda, o entendimento do processo de aprendizagem (...)” (Lopes da Silva, 2013, p. 289) a mestranda considera pertinente mencionar que, enquanto futura educadora, partilha a crença de que as crianças são seres com agência - visão também defendida pela PEP, pelo HS e pelo MEM - sendo intenção da mesma proporcionar oportunidades para que todas as crianças participem ativamente, ponderando sempre as diferenças existentes a vários níveis (cultural, étnico, entre outros) e a natural “(...) diversidade que emerge das diferenças individuais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 14) o que acabou por se espelhar nas suas ações pedagógicas.

Estas crenças defendidas pela mestranda, pareciam, no início do estágio em creche, difíceis de respeitar porque - talvez devido ao conhecimento tácito da mesma relativamente à educação e à falta de convivência com crianças tão pequenas - a mestranda pensava que estas não eram assim tão capazes como se encontrava descrito nos livros. No entanto, bastaram apenas duas semanas a observar minuciosamente cada ação e decisão tomada pela educadora cooperante bem como os comportamentos e reações das crianças para perceber que estas eram seres muito capazes, munidos de vontade de aprender. Com o decorrer do estágio em creche a mestranda modificou a sua conceção quanto à educação e essa mudança transitou para o estágio na educação pré-escolar. Neste segundo contexto, o facto de ser obrigatória a experimentação da MTP veio fortalecer ainda mais a perspetiva de a criança ser competente, tendo a mestranda tentado, nas suas ações pedagógicas, respeitar os interesses e motivações das crianças, encorajar a experimentação e promover a cooperação.

Em concordância com um estudo realizado por Recchia, Lee e Shin (2015) citados por Araújo (2018b) a mestrandia pôde compreender, através das experiências de estágio, a importância do desenvolvimento de relações de confiança bem como “(...) a relevância de um ambiente de aprendizagem apoiante, integrado e processualmente orientado (...)” (p. 32). Nesta linha de raciocínio, destas experiências de estágio, a mestrandia destaca três dimensões pedagógicas (espaço, tempo e interações) – não exclusivas - que proporcionaram à mestrandia a aquisição de diversos conhecimentos e competências profissionais. A mestrandia acredita que a forma como cada uma destas dimensões pedagógicas é organizada contribui ou não para a existência de um ambiente educativo favorável.

Começando por referir o espaço, este deve sempre “(...) acomodar e responder à multiplicidade de sentimentos, pensamentos, projetos que as crianças transportam” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17) devendo também os materiais pedagógicos que compõem esse espaço pedagógico transportar mensagens, gerar novas oportunidades, responder às diferenças, motivações e ritmos de cada criança, responder às necessidades e interesses do grupo de crianças e possibilitar o desenvolvimento da criatividade e da capacidade exploratória (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). A mestrandia partilha ainda a perspectiva de Araújo (2013) que afirma que “o ambiente físico e material das salas de creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança (...)” (p. 30) ressaltando que isto deverá acontecer igualmente nas salas de educação pré-escolar.

Um/a educador/a, assumindo o papel de organizador/a “(...) é responsável pelo uso do espaço, da ventilação, pela disposição dos móveis, pela comodidade dos assentos, pelo armazenamento, pelo aspeto da sala e por manter as coisas limpas e em bom estado em colaboração com o pessoal de serviço” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 33). Tendo tudo isto em mente a mestrandia lutou por, ao longo dos estágios, organizar o ambiente físico das salas de forma a facilitar a autonomização das crianças e apresentar uma oferta de materiais estimulantes que desafiassem a criatividade e possibilitassem a exploração autónoma e espontânea por parte das mesmas. Em ambas as valências a mestrandia adotou uma organização da sala e materiais de cariz construtivista e participativo tendo sempre em consideração “(...) as necessidades da criança ao nível físico, emocional e cognitivo (...) [favorecendo concomitantemente] o

envolvimento natural da criança na interpessoalidade, promovendo a cooperação, a tomada de perspectiva e a resolução de conflitos” (DeVries & Zan, 1994 citadas por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 39).

No que concerne à organização do tempo, esta deve ser pensada de forma a assegurar momentos para o trabalho “(...) individual, para pequenos grupos, para o grupo como um todo (...)” que devem venerar interesses, “(...) motivações plurais e [promover] explorações comunicativas no âmbito das cem linguagens” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 19). Relacionada com a dimensão pedagógica do tempo está a rotina diária, considerada como uma sequência de acontecimentos que as crianças são capazes de seguir e compreender que simultaneamente ajuda os adultos a organizar o tempo com elas de forma a proporcionar-lhes experiências de aprendizagem ativas e estimulantes. Em ambas as valências de estágio, a rotina deve apoiar a iniciativa da criança, proporcionar uma organização social, promover uma estrutura flexível e apoiar os valores do currículo, sendo essencial que o/a educador/a respeite os diferentes ritmos de trabalho de cada criança e lhes dê o tempo que elas precisarem para concluírem as tarefas, o que obriga a que, por vezes, este/a inicie uma nova atividade enquanto algumas crianças ainda estão a terminar a atividade anterior, o que pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima da criança (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011).

Durante os estágios, a mestrandia tentou prezar os momentos da rotina que as crianças já tinham assimilados e respeitar os ritmos individuais de cada criança, quer nas horas da refeição, quer na realização de atividades, quer no tempo de escolha livre ou de atividades e projetos o que teve influências positivas no estabelecimento de um clima apoiante em que a mestrandia e as crianças partilhavam, ambas, o controlo da situação, ou seja, partilhavam o poder. Denote-se que esta partilha se situa “(...) em muitas e diversificadas partilhas: a partilha do espaço e dos objectos, de situações e decisões, de ideias e afectos, de problemas e soluções, de conflitos e resoluções, de bens e restrições” (Oliveira-Formosinho, 2001 citada por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 40).

Profundamente relacionadas com a criação de climas apoiantes, estão as interações. No que respeita a esta dimensão pedagógica, a mestrandia teve oportunidade de aprender teoricamente, na LEB, acerca do quão importantes são as interações adulto-criança e criança-criança e que, indiscutivelmente, o

estabelecimento de uma boa relação afetiva entre o adulto e a criança é o ponto de partida para todas as aprendizagens seguintes, uma vez que o adulto tem o papel primordial de assegurar o estabelecimento de relações de confiança, bem-estar e conforto às crianças.

No âmbito das interações o/a educador/a pode assumir o papel de *andaimar* enquanto responsável pela “(...) extensão e apoio à aprendizagem da criança (...)” (Araújo, 2018a, p. 77) e pela segurança emocional concedida à mesma. Neste alinhamento de ideias, com a possibilidade de estagiar na creche e de conviver com uma faixa etária ainda muito dependente do adulto enquanto *andaimar*, a mestranda pôde comprovar, na prática, que os afetos e a proximidade, são de facto um bom meio para facilitar as aprendizagens das crianças e o seu desenvolvimento a vários níveis (motor, cognitivo e psicossocial). Esta via potenciadora de aprendizagens revelou-se igualmente essencial no contexto da educação pré-escolar, onde as crianças encontraram na mestranda alguém em quem podiam confiar, com vontade de dar afeto e carinho, algo que por motivos de saúde, também ela necessitava, tendo isso repercussões positivas na sua melhoria.

As interações entre o/a educador/a e a criança representam “(...) um papel central na ativação de uma pedagogia humanista em que a empatia genuína cria as condições para a autonomia” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 18). É por tudo isto fundamental que um/a educador/a compreenda que a “(...) envolvimento afetiva entre profissionais e crianças, bem como entre crianças (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15) é crucial para que estas desenvolvam positivamente a sua identidade e que por isso, se preocupe em criar um ambiente educativo aberto “(...) à experiencialidade, à exploração, à descoberta (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15). Não obstante, e ainda à luz da PEP, o/a educador/a deve auxiliar as crianças a perceberem que pertencem, não só à família, mas também a uma comunidade, a um infantário, a um grupo de crianças, fomentando assim uma pedagogia de laços.

Além de tudo o que já foi mencionado, a construção de relações de confiança não deve restringir-se apenas às crianças, cingindo-se também os pais, devendo o educador responder “(...) às interrogações e dúvidas dos pais, (...) [e clarificar] hábitos, necessidades de saúde e preferências demonstradas em casa pela criança (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 20) favorecendo assim a

construção, por parte dos pais, de percepções positivas em relação ao ambiente educativo onde a criança se encontra inserida.

Enquanto futura educadora, a mestranda defende que é fundamental encarar as famílias como parceiros no processo educativo (Silva, et al., 2016) e que tal como previsto na Lei-Quadro nº 5/97 é crucial “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (p. 672). Os pais podem e devem ser convidados a participar em rotinas quotidianas da sala, como por exemplo, escolher as histórias que irão ser lidas às crianças ao longo do ano. Com a experimentação da MTP a mestranda pôde compreender que a participação das famílias é também muito relevante em atividades e projetos uma vez que desta forma “(...) estes constroem uma visão mais rica e complexa acerca das aprendizagens das crianças (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 21) podendo, inclusive, cooperar para o enriquecimento dos mesmos.

Quanto a esta questão do envolvimento parental, a mestranda reconhece que na creche esta foi uma das vertentes que menos acautelou, uma vez que apenas contactava com alguns pais durante o acolhimento e tentou envolvê-los numa atividade relacionada com um feijoeiro, tendo apelado ao contributo de materiais (neste caso os frascos) e também através do apelo feito aos pais, no último dia de estágio, para colocarem em casa os feijões na terra e ajudarem as suas crianças a tomarem conta deles. Por sua vez, no contexto da educação pré-escolar este envolvimento parental foi reforçado muito devido à MTP, tendo sido os pais convidados a procurar informações com os filhos e a partilhá-las com o grupo e apesar de não se verificar tanta necessidade de dialogar nos momentos das chegadas como na creche, a mestranda demonstrou-se sempre recetiva perante os pais, o que contribuiu para que os pais a encarassem como pertencente à “família” da escola, deixando “recados” para transmitir à educadora cooperante ou tentando esclarecer dúvidas ou debater situações com a mestranda.

Ao longo das PES foram vários os processos potenciadores do crescimento profissional da mestranda. Começando por referenciar de forma breve a observação, esta é deveras importante para o/a educador/a ter conhecimentos sobre “(...) o que [a criança] faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 77). O percurso de

estágio da mestranda foi baseado no registo diário de observações sobre as crianças e as suas interações com os pares (o que fazem em interação, o que dizem, como resolvem conflitos, entre outros) que, por sua vez, influenciaram cada decisão tomada pela mesma bem como cada planificação realizada. Para além destes registos diários compilados em diários de bordo, a utilização do PQA foi uma novidade na valência da creche que possibilitou uma consciencialização da qualidade do contexto educativo em questão. A par do PQA, também a ‘Escala de Observação do Bem-estar da criança e a Escala de Observação do Envolvimento da criança’ na versão de creche propostas por Laevers et al., (2005) foram uma inovação. Estes dois instrumentos pedagógicos fornecem ao/à educador/a “(...) uma imagem da qualidade das interações do grupo com o contexto” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 29) tendo sido uma mais-valia para que a mestranda percebesse até que ponto é que a sua ação, enquanto futura educadora, estava a ter impactos positivos nas crianças.

Ao nível da planificação, a mestranda teve pela primeira vez, com a vivência destes estágios, a oportunidade de contribuir com maior relevo nas planificações e aprendeu, na prática, a ter vários aspetos em consideração quando planifica, salientando-se as necessidades das crianças, interesses, aprendizagens evidenciadas, objetivos que pretende desenvolver, entre outros. Em consequência, a mestranda acredita ter demonstrado uma evolução crescente na realização das suas planificações, desde o contexto da creche até ao fim do contexto da educação pré-escolar.

Concomitantemente ao processo da planificação foi sempre realizada uma avaliação formativa, que pode ser entendida como um “(...) processo dinâmico em que o educador procura os meios de facilitar a aprendizagem da criança, em vez de verificar as suas capacidades num determinado momento” (Lopes da Silva, 2013 citada por Carvalho & Portugal, 2017, p. 21). Esta avaliação, base para a regulação e aperfeiçoamento da ação educativa (Carvalho & Portugal, 2017) foi muitas vezes sustentada na documentação pedagógica, que a mestranda pôde perceber como sendo facilitadora da descrição, compreensão, interpretação e ressignificação das vivências e produções das crianças, e regulada por momentos de escuta, observação e negociação que por sua vez se traduziram num pensamento reflexivo e crítico sobre o porquê e o para quê dos mesmos (Araújo, 2013). Muita da documentação pedagógica corresponde a uma coletânea de registos fotográficos e produções das crianças

que posteriormente podem ser arquivadas num portfólio, no qual a mestranda não teve possibilidade de intervir, mas teve conhecimento da sua existência e que este, no contexto da educação pré-escolar, era organizado cooperativamente com as crianças. Este momento colaborativo permite à criança confrontar o que fazia com o que faz agora e o como pensava e como pensa atualmente, transformando assim as representações que tem do mundo (Rinaldi, 2001 mencionada por Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008).

Para terminar, a mestranda gostaria de realçar a importância que o ato reflexivo teve para o seu crescimento enquanto futura profissional, mas também enquanto ser humano ainda imperfeito. De facto, a pedagogia constrói-se com base numa tríade onde se conjugam, de forma harmoniosa, crenças/valores, as ações práticas e os conhecimentos teóricos adquiridos (Oliveira-Formosinho, 2007). Não obstante, para que esta relação tripartida resulte positivamente, é fulcral que o/a educador/a adote uma postura reflexiva quanto à sua profissão, o que requer competências para que este seja capaz de “(...) antes, durante e depois da acção, fecundar as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 16).

Estas experiências vivenciadas ao longo das PES I e II foram únicas e inesquecíveis e as aprendizagens que a mestranda retirou destes momentos refletem-se hoje, essencialmente, na sua ação e na sua visão de criança. Para isso muito contribuíram também os referentes teóricos obtidos não só nas PES como no restante MEPE e LEB, uma vez que “(...) a competência profissional assenta na capacidade de desenvolver uma ação intencional, o que implica referentes teóricos consistentes” (Lopes da Silva, 2013, p. 285). A mestranda apreciou positivamente a possibilidade que lhe foi concedida de realizar o estágio na educação pré-escolar individualmente e sente que assim viveu uma experiência ainda mais aproximada da sua realidade profissional futura reconhecendo, no entanto, que o trabalho a pares pode ter vantagens no sentido de, por exemplo, esclarecer dúvidas.

Terminado este processo de formação profissional, a mestranda está consciente que ainda tem uma longa jornada de aprendizagens para adquirir e que ainda possui muitas competências profissionais para desenvolver e melhorar, que certamente irão sendo apreendidas ao longo da sua vida profissional e até mesmo pessoal. Apesar de por vezes as coisas terem parecido

difíceis, a mestranda foi muito feliz durante o MEPE e sentiu-se mais feliz ainda por ver que foi capaz de fazer as crianças felizes!

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (orgs). *Educação em creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da qualidade em creche: O bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. In *Nuances: estudos sobre educação*, v. 25 (3), pp. 100-115.
- Araújo, S.B. & Oliveira-Formosinho (2016). Formação em contexto para a reconstrução da pedagogia em creche: a relevância percebida de conteúdos e processos. In V. Cancian, S. Gallina & N. Weschenfelder (orgs.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp. 351-369).
- Araújo, S. B. (2017). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Araújo, S. B. (2018a). A abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (orgs). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 71-92). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S.B. (2018b). Aprendizagem profissional no estágio em creche: representatividade e significado atribuído a dimensões da pedagogia. In *Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 27 (51), pp. 29-44.
- Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (coord). *A escola vista pelas crianças* (pp. 117-143). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica* (Tese de Mestrado). Universidade do Minho.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brockbank, A. & McGill I. (2002). Reflexión y práctica reflexiva. In A. Brockbank & I. McGill. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* (pp. 86-105). Madrid: Ediciones Morata.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: Crechendo com qualidade*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora.
- Castro e Pinho, A. (2015). *O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Christensen, S. & Rosen, A. (2010). Tackling Program Quality. *ReSource Spring*, pp. 5-9.
- Circular n.º 4/DGDIDC/DSD/2011 (2011): Avaliação na Educação Pré-escolar, disponibilizada pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro.
- Cruz, S.H. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (coord). *A escola vista pelas crianças* (pp. 75-93). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Damas, M. & Ketele, J-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Decreto-Lei nº 79/2014 – Define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência. D.R. nº 92, série I de 14 de maio de 2014, pp. 2819-2828.
- Decreto-Lei nº 241/2001 – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. D.R. nº 201, série I-A de 30 de agosto de 2001, pp. 5572 – 5575.
- Diogo, F. (2010). Planificação. In F. Diogo. *Desenvolvimento Curricular* (pp. 63-92). Angola: Plural editores – grupo da Porto Editora.
- Diogo, F. (2010). Avaliação. In F. Diogo. *Desenvolvimento Curricular* (pp. 95-133). Angola: Plural editores – grupo da Porto Editora.

- Estrela, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (coord). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 329-344). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (coord). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (coord). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (coord). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-139). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio: Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (coord). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24) (4ª ed). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2018). Prefácio: A educação em creche – os desafios das pedagogias com nome. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (orgs). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 7-27). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de Projeto In J. Oliveira-Formosinho (coord), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

- Goldschmied, E & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Portalegre, São Paulo: Artmed editora, S.A.
- Gregory, L. (1968) *A psicologia da visão, o olho e o cérebro*. Porto: editorial Nova limitada.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings: a Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Research Centre for Experiential Education Leuven University.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación- Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. D.R, n.º34/1997 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed). (pp. 109-140). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (orgs). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-111). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. In *Interacções*, nº 27, pp. 283-304.
- Maia, J. (2008a). Educação, ensino e aprendizagem. In J. Maia, *Aprender... Matemática do jardim-de-infância à escola* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. (2008b). Educação no jardim-de-infância. In J. Maia, *Aprender... Matemática do jardim-de-infância à escola* (pp. 33-56). Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (coord). *A escola vista pelas crianças* (pp. 31-10). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores (pp. 221-284). In J. Formosinho (coord). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (coord), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O tempo na pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (coord), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). In J. Oliveira-Formosinho (coord). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª ed). (pp. 60-108). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A pedagogia-em-participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística: A proposta da pedagogia-em-participação. In *Interacções*, nº 32, pp. 27-39.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (orgs). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-70). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (orgs). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94).
- Pinazza, M. & Kishimoto, T. (2008). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (coord). *A escola vista pelas crianças* (pp. 7-10). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Projeto Curricular de Grupo do contexto de Creche
- Projeto Curricular de Grupo do contexto do Pré-escolar
- Projeto Educativo da Instituição do contexto de Creche (2013-2016).
- Projeto Educativo da Instituição do contexto do Pré-escolar (2017-2018).
- Santana, M. & Queiros, C. (2010). O riso na sala de aula e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. *Educere et Educare*, vol. 5, nº 10.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira J (orgs). *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. M. (2005). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: DGE.
- Ventura, F. (2007). Visão de cores no primeiro ano de vida. In *Psicologia USP*, v. 18, nº 2, pp. 83-97.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Coleção Perspectivas Actuais. Porto: ASA Editores II.

**NM**