

**ESE**

POLITÉCNICO  
DO PORTO

Cátia Adosinda Costa Nunes

## **Relatório de Estágio de Qualificação Profissional**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**15**

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 de Barros Araújo*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Lúcia e Manuel, que sempre me apoiaram e que sempre fizeram todo o esforço possível para que eu conseguisse tornar este sonho realidade.

À Di, que está sempre disposta a incentivar-me a conseguir atingir os meus objetivos como se de uma verdadeira irmã se tratasse.

À minha família que foi sempre um pilar ao longo dos anos de caminhada e continua a sê-lo.

Ao meu par pedagógico, que entrou na minha vida sem querer e que se tornou imprescindível para que este ano decorresse como correu e que me fez viver experiências que nunca pensei viver.

À minha supervisora institucional, Doutora Sara Barros Araújo, que me orientou em todo o processo de aprendizagem com a sua sabedoria e conhecimento.

Às educadoras cooperantes, que com a sua experiência me ajudaram a crescer e me mostraram o mundo.

Ao professor Luís Roçadas, que me ajudou a ultrapassar um grande desafio da minha vida e ao Nuno Ferreira por mo ter indicado.

A todos os professores que ao longo da minha vida me ajudaram a desenvolver pessoal e profissionalmente.

Às minhas amigas de mestrado e licenciatura, por terem convivido comigo, partilhado experiências e me terem apoiado em momentos mais difíceis.

Ao Marcos, que me apoiou e me ajudou a ultrapassar as fases menos boas que ultrapassei, sempre com uma palavra de apoio.

Sobretudo às crianças, que me fazem querer continuar a conquistar passo a passo este sonho e que foram e serão sempre, sem dúvida, a razão de toda esta caminhada.



## RESUMO

O presente relatório de estágio serve o propósito de descrever e analisar o percurso de formação efetuado pela mestranda no decorrer da sua prática pedagógica e percurso acadêmico. Neste sentido, ao longo do relatório serão abordados os referenciais teóricos e legais que sustentaram a prática da mestranda bem como a sua evolução ao nível dos processos educativos relativos à metodologia de investigação-ação utilizada na formação inicial. Inerentes à construção da identidade profissional, estes processos educativos, entre os quais estão a observação, a planificação, a ação e a reflexão, revelam-se, assim, essenciais para o processo de formação da mestranda. Estes processos contribuíram também para que esta adquirisse competências a nível crítico e reflexivo, sendo capaz de realizar uma boa e fundamentada prática pedagógica.

Importa ainda salientar que a construção da identidade profissional do educador não é finalizada com a formação inicial mas é construída ao longo da vida, carecendo sempre de formação contínua para que o educador se evidencie como um bom profissional.

**Palavras-Chave:** Educação de Infância, prática pedagógica, processos educativos, competências profissionais.



## **ABSTRACT**

The purpose of this internship report is to describe and analyze the formation path made by the graduate student during her educational practice and academic route. In this sense, throughout the report, the theoretical and legal references that supported the graduate student's practice will be addressed, as well as her evolution in the educational process in relation to the investigation-action methodology used in the initial formation. Inherent to the professional entity's construction, these educational processes, among which are observation, planification, action and reflection, reveal themselves essential to the formation of a childhood education professional. These processes also contribute for the graduate student to become a reflective and critic professional, and be able to perform a good and grounded educational practice. It's still important to notice that the educator's construction of the professional entity is not finalized with the initial formation, but built throughout life, always requiring continuous formation for the educator to stand out as a good professional.

**Key-Words:** Early Childhood education, educational practice, educational processes, professional skills.



## ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Enquadramento Teórico e Legal	3
2.1. Construção da identidade do Educador de Infância	3
2.2. Paradigma da aprendizagem da criança	6
2.3. Propostas Pedagógicas/ Modelos Curriculares	9
3. Caracterização do Contexto de Estágio e da Metodologia de Investigação	21
<div style="border: 1px solid red; height: 15px; width: 100%;"></div>	
<div style="border: 1px solid red; height: 15px; width: 100%;"></div>	
4. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	33
4.1. Creche	33
4.2. Pré-Escolar	42
4.3. Estratégias formativas inerentes a ambas as valências	56
5. Reflexão Final	59
Referências Bibliográficas	63



## ÍNDICE DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

### Anexo A – Grelhas de suporte à Avaliação

1. Grelha Avaliação Reguladora Intercalar
2. Grelha de Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica – Creche
3. Grelha de Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica - Pré-Escolar

### Anexo B – Planificações Semanais

1. Creche
  - 1.1. Semana de 22-28 de novembro de 2014
  - 1.2. Semana de 1-5 de dezembro de 2014 com *feedback*
  - 1.3. Semana de 8-12 de dezembro de 2014
  - 1.4. Semana de 15-19 de dezembro de 2014 com *feedback*
  - 1.5. Semana de 5-9 de janeiro de 2015
  - 1.6. Semana de 12-16 de janeiro de 2015
  - 1.7. Semana de 19-23 de janeiro de 2015
  - 1.8. Semana de 26-30 de janeiro de 2015
2. Pré-Escolar
  - 2.1. Semana de 2-6 de março de 2015
  - 2.2. Semana de 9-13 de março de 2015 com *feedback*
  - 2.3. Semana de 16-20 de março de 2015 com *feedback*
  - 2.4. Semana de 6-10 de abril de 2015
  - 2.5. Semana de 13-17 de abril de 2015
  - 2.6. Semana de 20-24 de abril de 2015
  - 2.7. Semana de 27-30 de abril de 2015 com *feedback*
  - 2.8. Semana de 4-8 de maio de 2015
  - 2.9. Semana de 11-15 de maio de 2015

2.10. Semana de 18-22 de maio de 2015

2.11. Semana de 25-29 de maio de 2015

Anexo C – Narrativas Reflexivas

1. Narrativa Reflexiva Individual com *feedback* de 21 de novembro de 2014

2. Narrativa Reflexiva Individual com *feedback* de 21 de dezembro de 2014

3. Narrativa Reflexiva Individual com *feedback* de 27 de janeiro de 2015

4. Narrativa Reflexiva Individual com *feedback* de 1 de março de 2015

5. Narrativa Reflexiva Individual com *feedback* de 29 de março de 2015

6. Narrativa Reflexiva Individual com *feedback* de 26 de abril de 2015

7. Narrativa Reflexiva Individual de 24 de maio de 2015

Anexo D – Guiões de Observação dos contextos de Estágio

1. Guião de Observação em Creche

2. Guião de Observação em Pré-Escolar

Anexo E – Registos Fotográficos

1. Creche

2. Pré-Escolar

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

UC – Unidade Curricular

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

PE – Projeto Educativo

PCS – Projeto Curricular de Sala

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PT – Plano de Turma



## 1. INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, surge o presente relatório cuja elaboração visa a qualificação profissional para a docência na educação pré-escolar. A elaboração deste relatório permite contemplar o percurso formativo da mestranda a um nível individual, incidindo sobre os processos educativos que contribuíram para a sua formação bem como atividades desenvolvidas e estratégias formativas que mais contribuíram para o processo de evolução das competências da formanda.

Neste sentido, o presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos, que ajudam a clarificar este processo. Assim, o primeiro capítulo diz respeito ao “Enquadramento Teórico e Legal”, enquadramento este que visa explicitar os referenciais teóricos e legais que fundamentaram e apoiaram a ação da mestranda, referindo aspetos como a construção da identidade do profissional de educação de infância bem como paradigmas de desenvolvimento da criança e perspetivas pedagógicas que assumiram uma importância fulcral no desenvolvimento da ação da mestranda.

Quanto ao desenvolvimento da ação da mestranda e ao seu desenvolvimento formativo, a metodologia utilizada adquire também bastante importância. Nesta compreensão surge o segundo capítulo “Caracterização do Contexto de Estágio e da Metodologia de Investigação”, que enuncia a metodologia de investigação-ação utilizada e no qual são caracterizados os contextos de estágio onde a formanda teve a oportunidade de estagiar e desenvolver as suas competências profissionais.

Num terceiro capítulo – “Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos” - são brevemente descritas algumas atividades que contribuíram para a evolução da mestranda. Neste capítulo, a mestranda

elucida também algumas estratégias formativas indispensáveis ao seu processo evolutivo.

Para finalizar, surge a quarta parte deste relatório que diz respeito a uma reflexão final, onde a mestranda refere as principais potencialidades da formação, algumas limitações sentidas e perspetivas para o seu futuro.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

De forma a elucidar e explicitar os modelos pedagógicos, paradigma e enquadramento legal que apoiaram e fundamentaram a ação da mestranda aquando da prática pedagógica, foi considerado relevante elaborar um capítulo relativo ao enquadramento teórico e legal.

Neste sentido, torna-se importante referir que a mestranda tentou sempre estabelecer uma relação entre teoria e prática, fundamentando sempre a sua ação com a teoria, visto que a prática só revela qualidade quando alicerçada em teoria que a fundamente.

Neste sentido, para além da teoria e da prática, o educador deve inteirar-se da importância que as suas crenças e valores têm para a sua prática, não prescindindo deles e envolvendo-os na sua ação. Contudo, e apesar das suas crenças, o educador deve ter consciência de que a criança está em constante desenvolvimento e que esta adquire extrema importância na mediação do seu conhecimento. Este deve ter em conta que “[e]la não é apenas uma pessoa que recebe as influências dos outros e que se deixa moldar nos seus projectos” (Montagner, 1996, p.9). Neste sentido, parte do educador inteirar-se de que a criança é um ser ativo, competente e capaz, cujas opiniões e ideias devem ser respeitadas. Assim, deve prescindir totalmente de uma pedagogia transmissiva tomando uma atitude de facilitador e mediador da aprendizagem.

### **2.1. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO EDUCADOR DE INFÂNCIA**

Tendo em vista o objetivo mencionado previamente, e reconhecendo-se a si mesmo como parte integrante no desenvolvimento da criança, o educador

deve adotar um conjunto de metodologias e perspectivas curriculares que vão ao encontro daquilo que considera o mais vantajoso para a criança. O educador deve respeitar, também, em simultâneo as suas próprias convicções para que consiga responder ao que lhe é solicitado e exigido pela profissão e pelas normas que a regem. A construção de um conhecimento teórico bem sustentado revela-se, assim, de extrema importância uma vez que cabe ao educador conceber um currículo apropriado ao grupo com quem trabalha. Neste sentido, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto, p.5572), sendo que deve ir ao encontro das necessidades do seu grupo e, não obstante, dos seus interesses, demonstrando de um modo explícito, a sua intencionalidade educativa. A intencionalidade do educador é o foco de toda a sua ação; é esta intencionalidade que obriga a que este reflita constantemente sobre o seu desempenho e sobre a forma como adequa a ação às necessidades das crianças ao mesmo tempo que reflete sobre os valores e intenções que permite que a criança assimile, mesmo não sendo de forma explícita (ME, 1997).

Neste âmbito, o educador deve conseguir articular de forma apropriada o seu conhecimento teórico e o seu conhecimento prático e ético, de forma a construir a sua própria identidade como profissional de educação. O processo de construção da identidade engloba (desde que constrói primeiramente uma imagem de criança até ao principiar da sua formação e à construção da sua prática), algumas componentes indissociáveis que, em conjunto formam o perfil de educador. Este perfil é então formado pela conexão tácita da teoria e prática não esquecendo das crenças e dos seus valores – triangulação pedagógica (Formosinho, 2012) - em harmonia com os normativos legais que especificam o papel do educador no sistema educacional português. Cabe, portanto, ao educador concretizar os objetivos da educação pré-escolar explanados na Lei nº49/2005 de 30 de Agosto (p. 5125), entre os quais se

encontram o dever de formar e desenvolver equilibradamente as potencialidades da criança; ajudar na aquisição de estabilidade e segurança afetiva da criança; proporcionar uma melhor compreensão do meio natural e humano; desenvolver o sentido de responsabilidade na criança, contribuindo para a sua formação moral; contribuir para a integração social da criança nos diversos meios sociais; desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança bem como a imaginação e proporcionar o aspeto lúdico nas atividades; fomentar hábitos de higiene e proceder ao despiste de inadaptações da criança. Ao dar resposta ao que é então proposto, o educador vai, segundo os documentos oficiais, conseguir contribuir positivamente para a formação das crianças e para a formação de “cidadãos livres, autónomos, e solidários” de acordo com o regulado por lei e pelas suas crenças e valores (Lei de Bases do Sistema Educativo, 14 de Outubro de 1986, p.3068).

O educador revela-se assim um profissional indispensável no auxílio à construção e no desenvolvimento das competências por parte das crianças pois o educador demonstra ser “um auxiliar do desenvolvimento e (...), deste modo, o seu objectivo principal é promover a aprendizagem activa por parte da criança” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.14).

A aprendizagem ativa envolve uma aprendizagem significativa por parte da criança, implicando ou não uma atividade (interação com um objeto ou com pessoas que favoreçam a aprendizagem) e parte da iniciativa da própria criança, pois pode ocorrer aprendizagem ativa também pela observação. É possível afirmar então que a aprendizagem ativa é “condição necessária para a reestruturação cognitiva e, deste modo, para o desenvolvimento” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.14). A aprendizagem ativa em pré-escolar e em creche deve ser, então, a aprendizagem que o educador deve valorizar e promover pois, como o referido previamente, representa uma aprendizagem com sentido e, por isso, duradoura.

## 2.2. PARADIGMA DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

O conceito de aprendizagem ativa está intrinsecamente ligada ao paradigma proposto e defendido por Piaget, que defende que a criança deve ser a construtora das suas próprias competências. Este paradigma, o construtivismo, propõe então que “[o] conhecimento (..) surge das acções e da reflexão do agente sobre elas” (Fosnot, 1999, p.17), não conferindo tanta importância ao que é transmitido à criança pelo educador, mas ao que é construído conceitualmente pela criança que faz as suas próprias descobertas, aprendendo por si mesma, ou seja, defende que “os conhecimentos são construídos pelo próprio sujeito através das experiências que vive no mundo em que o rodeia, a partir do que já viveu através das suas interações com os outros” (Jonnaert, 2012, p.100). O construtivismo não compõe, portanto, um conjunto de regras ou técnicas que o educador deve seguir para a implementar, mas é essencial que este tenha uma postura que permita dar oportunidade à criança de satisfazer a sua curiosidade e explorar para realizar este tipo de desenvolvimento e aprendizagem. Esta teoria é, portanto “uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte [das crianças] em interacção com o mundo físico e social” (Doll, 1993 citado por Fosnot, 1999, p.53). O educador construtivista apoia verdadeiramente a criança nas suas escolhas, tentando em simultâneo promover um ambiente de democracia entre as crianças, envolvendo-as em questões éticas, sociais e morais, fomentando a discussão para que consigam respeitar e estimar a opinião e perspectivas dos outros, compreendendo o sentido da troca de ideias. Nesta compreensão, o educador adota o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, ao contrário dos modelos transmissivos.

Porém, a prática defendida pela mestrandia não se centra apenas na perspectiva construtivista, uma vez que é possível e desejável que a criança faça também uma aprendizagem significativa em cooperação com os pares e com o adulto pois as interações interpessoais adquirem especial relevância na

construção de saberes. Esta dimensão é característica do socioconstrutivismo, ou seja, “esta abordagem do tipo socioconstrutivista considera que o conhecimento é gerado a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado” (Vasconcelos, 1997, p.37). O socioconstrutivismo apresenta, segundo Jonnaert (2012, p.114) três dimensões (construtivista, interativa e socio) que funcionam em articulação estreita umas com as outras, não sendo possível explicar o processo de construção de conhecimentos individualmente pois a dimensão construtivista explicaria somente os mecanismos; a dimensão interativa, somente a interação de conhecimentos com o ambiente físico não apresentando razão para esse comportamento; e a dimensão socio explicaria apenas a dimensão inter-relacional isolada da construção de conhecimentos. A interação com os pares e com o adulto revela-se então um processo essencial no construtivismo para a apreensão de novos conhecimentos, como também defende Vygostky.

Apologista desta perspectiva, Lev Vygotsky considerou também que a partilha de experiências é uma condição necessária para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social da criança e, por isso, o educador deve propor e dinamizar atividades que favoreça a colaboração uma vez que “[a] aprendizagem cooperativa alarga, aprofunda, apoia e estimula a comunicação e a interação a diferentes níveis, entre crianças e entre crianças e adultos, de modo a apoiar a aprendizagem da criança” (Vonta, 2010, p.23). Os pares adquirem uma extrema importância na medida em que promovem a superação mútua de problemas e conduzem a criança ao extremo das suas capacidades, ou seja, ajudam a atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). A ZDP diz respeito ao espaço abstrato que existe entre o mais árduo que a criança consegue elaborar e resolver sozinha (sem ser necessária a colaboração com pares e adultos) e o que a criança só consegue resolver com o auxílio de um adulto ou com o apoio de outros pares mais desenvolvidos, isto é, a

“distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente,

e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, 1978 citado por Fino, s/d, p.5).

Para que os atores do processo educativo consigam atuar na ZDP da criança ao longo de uma atividade, é necessário que ela esteja envolvida durante o processo a ponto de que se torne possível alcançar novas competências, pois se uma criança está envolvida, ela vivencia aprendizagens profundas, duradouras e intensas (Czikszenmihayli, 1979; Laevers 1994 citados por Oliveira-Formosinho, 2009, p.128). Neste sentido, e para que fosse possível à mestrandia avaliar o nível de envolvimento da criança e, conseqüentemente, apoiar o desenvolvimento das suas competências, foi utilizado o manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)* (Bertram & Pascal, 2009). O manual DQP constitui, entre muitas outras informações relevantes, um instrumento de observação (Escala de Envolvimento da Criança) e possui um conjunto de indicadores que permite ao observador avaliar o nível de envolvimento da criança, ou por outras palavras, conseguir analisar o quanto a atividade que ela está a realizar está a ser pertinente ou não para o seu desenvolvimento.

Para além desta escala, o DQP apresenta também outras como a Escala do Empenhamento do adulto (e respetivos indicadores), que dá a possibilidade ao educador de ser confrontado com a sua prática, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade da interação adulto-criança, focando-se em três categorias de ação centrais: sensibilidade, estimulação e autonomia. O educador submete-se assim a ser observado e avaliado, com o intuito de melhorar a sua interação com a criança. Conseqüentemente, ao melhorar a sua interação, o educador melhora também a sua ação tornando-a motivadora e desafiante.

A análise do manual DQP revela-se, assim, fundamental na medida em que contribui ativamente para a melhoria substantiva da prática pedagógica.

### 2.3. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS/ MODELOS CURRICULARES

Ao longo de todo o percurso da mestranda, existiram propostas e modelos pedagógicos que a orientaram na construção da sua práxis. Inerente a todas as perspectivas pedagógicas está a pedagogia participativa, que rompe com o paradigma da pedagogia transmissiva, pedagogia esta que se centra no conhecimento que se quer transmitir em oposição à pedagogia participativa que se foca “nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 98). Na educação tradicional, o educador de infância tinha a seu cargo o dever de transmitir uma panóplia de informações consideradas essenciais para o desenvolvimento da criança. Contudo estes conhecimentos transmitidos, não permitem muitas vezes que a criança consiga aceder convenientemente ao seu conteúdo pois não o vivenciou, o que não conduz realmente a uma aprendizagem consistente. À criança era essencialmente exigido que memorizasse, repetisse e reproduzisse fielmente a informação transmitida tentando ao máximo evitar erros, visto que era considerada uma tábua rasa. Ao contrário, na pedagogia participativa, o erro não é visto como uma incapacidade da criança, mas é encarado como uma aproximação à tentativa de resolução de problemas. Ao errar, a criança constrói um novo encadeamento de ideias, formulando novos raciocínios e levando conseqüentemente a um novo questionamento. Este processo permite, assim, construir novos conceitos de uma forma significativa. Desta forma acontece realmente uma aprendizagem sólida, que permanece ao longo do tempo. A pedagogia participativa confere, assim, outro sentido ao processo de ensino e aprendizagem pois está intrínseco o conceito de envolvimento e uma experiência interativa e contínua, pois todo o conhecimento advém das próprias motivações e interesses das crianças (Oliveira-Formosinho, 2011).

Foi nesta pedagogia participativa que a mestranda se orientou utilizando na sua prática pedagógica propostas e modelos curriculares que seguissem esta linha de pensamento. Neste sentido, uma das propostas utilizadas foi a de

Elinor Goldshmiel denominada – *O Cesto dos Tesouros* – proporcionando estímulos e experiências diversificadas às crianças.

Em idade de creche, o bebê desenvolve-se muito em pouco tempo, sendo esta a fase em que a criança se encontra particularmente mais disposta para a aprendizagem pois assimila de forma muito natural novas informações devido a esta predisposição natural. Nesta faixa etária, as sensações e as atividades sensoriomotoras adquirem especial importância pois os bebês aprendem através dos sentidos desde “[o] tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal” (Goldshmiel & Jackson, 2007, p.114). O “Cesto dos Tesouros” permite à criança interagir com objetos do seu cotidiano, explorando-os (olhando, batendo com eles no chão, levando à boca, colocando-os na cabeça, selecionando-os) e envolvendo todos os sentidos do seu corpo nesta atividade para descobrir autonomamente noções de tamanho, peso, texturas e cheiros. Todos os materiais envolvidos nesta proposta devem ser materiais naturais e reutilizáveis, salvaguardando a segurança e saúde da criança, visto que poderão “constituir importantes mediadores das suas aprendizagens e criatividade” (Araújo & Costa, 2010, p.10).

Dentro desta proposta, todo o processo de experimentação e exploração é orientada pela criança que constrói o conhecimento de forma totalmente autónoma. Neste processo, o educador constitui um ator de grande relevo, não tanto nesta fase, mas previamente à interação das crianças com os materiais enquanto organizador do cesto e facilitador da aprendizagem.

No decorrer do cesto dos tesouros, e após ter efetuado a escolha prévia dos materiais e efetuado uma reflexão sobre os que oferece às crianças, este deve interagir com as mesmas apenas quando estas o procuram pois a principal tarefa do educador durante a proposta é “não intervir, e sim permanecer calmo e atento” (Goldshmiel & Jackson, 2007, p. 118) garantindo a supervisão e oferecendo a segurança que o bebê necessita para se envolver na construção de saberes.

O modelo curricular para a creche que orientou a prática pedagógica da estudante, foi o modelo *HighScope* que propõe alguns princípios orientadores da educação para bebês.

O primeiro princípio inerente a toda a perspectiva de *HighScope* é o de aprendizagem ativa pois desde que nascem, os bebês interagem com objetos e pessoas. Através dessa interação com os materiais, das suas explorações, e da sua relação com as pessoas, os bebês começam a aprender e tentam comunicar, bem como a confiar nas pessoas que cuidam deles e os apoiam no desenvolvimento (como referido previamente).

Outro princípio orientador é a interação adulto-criança que se revela essencial pois as crianças necessitam de um vínculo de confiança para conseguirem fazer as suas descobertas e “desvendar os mistérios com que se deparam no mundo social e físico” (Post & Hohmann, 2011, p. 12). Desta forma, a relação entre as crianças e o adulto deve ser uma relação do tipo “dar-e-receber”, uma interação calma, positiva e encorajante (através do *feedback* positivo), orientada por uma posição de “resolução de problemas” e de estratégias de apoio em oposição à abordagem de castigos.

Quanto ao ambiente físico este deve proporcionar segurança e flexibilidade para que a criança se sinta confortável dentro do espaço e o possa explorar sem qualquer tipo de restrições. Deve também, para além do referido, oferecer à criança materiais diversificados para que ela possa explorar e agarrar da forma que mais lhe for apelativa - indo ao encontro dos seus interesses – e ter espaços próprios para a arrumação dos materiais que permitam à criança saber identificar os locais a que deve recorrer quando quiser utilizar determinado material.

Os horários e rotinas são outra componente importante na medida em que constituem uma sequência que permite à criança obter confiança nas suas escolhas e explorações pela sua característica repetitiva. Além disto, confere também uma flexibilidade que permite respeitar o ritmo de cada criança ao longo do seu desenvolvimento. A rotina em *HighScope* deve conter então o

momento dedicado à chegada e à partida, o tempo disposto aos cuidados, de escolha livre, de exterior e de grupo.

Como outro princípio orientador, a observação da criança permite aprender mais sobre a mesma, revelando-se indispensável ao longo do processo educativo, pois é ela que permite ao educador perceber quais os interesses e necessidades das crianças (efetuando registos sempre que considera necessário) o que, conseqüentemente vai regular as suas opções educativas quanto ao espaço, materiais, rotinas e horários. Para que o processo de aprendizagem ocorra de forma significativa e que faça sentido à criança, é também necessário e imprescindível a cooperação com outros parceiros educativos (como os pais e outras instituições), baseando-se desta forma no trabalho colaborativo e permitindo a continuidade do trabalho iniciado na creche em casa. Para que o educador, ao observar, consiga compreender o que as crianças desta faixa etária devem conseguir fazer e para que este consiga orientá-las nas suas aprendizagens de forma adequada, este modelo oferece um conjunto de nove experiências-chave sendo estas o sentido de si próprio, as relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce da quantidade e de número, espaço e tempo.

Todas estas componentes encontram-se descritas na “Roda da Aprendizagem” que também é um instrumento utilizado na educação pré-escolar.

No que diz respeito à roda da aprendizagem de *HighScope* no pré-escolar, o conceito de horários e rotinas modifica-se para o conceito de rotina diária que passa a ter inerente os segmentos temporais “Planear-Fazer-Rever” que compõe o bloco mais longo do dia e que tem o intuito de “fortalecer os interesses naturais da crianças, a sua capacidade para tomar iniciativas e as suas competências de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.229). Na etapa “Planear”, cada criança decide o que pretende fazer, comunicando-o ao educador que pede esclarecimentos à criança da sua intenção e regista o pretendido. Fazendo o planeamento pessoal, as crianças

interligam os seus interesses com uma intenção e um objetivo final, criando as condições necessárias para uma aprendizagem significativa. Na etapa “Fazer”, a criança inicia o seu projeto, escolhendo os pares de trabalho que a ajudam a atingir o objetivo final. O educador só presta apoio quando solicitado pela criança, observando caso as crianças não necessitem de auxílio. Por fim, na etapa “Rever”, é possibilitado à criança a partilha das suas descobertas com o educador e com os pares, refletindo sobre o seu trabalho e desenvolvimento. Desta forma, é possível verificar que a criança aprende pela ação, sendo possível ao educador recorrer também a experiências-chave para conseguir orientar e avaliar o que as crianças conseguem ou não fazer.

Nesta compreensão, a “Roda da Aprendizagem” de *HighScope* refere também uma etapa relativa à avaliação, bastante importante pois implica um trabalho de equipa sistemático e constante, efetuando registos diários que servem de base ao planeamento diário.

Tendo em consideração o referido anteriormente revela-se importante abordar outro modelo curricular que sustentou a prática da estudante. O modelo curricular referido denomina-se *Movimento da Escola Moderna* (MEM), e teve uma importância relevante na medida em que apoiou as escolhas da mestrandia relacionadas com o trabalho cooperativo (cf. com capítulo III). O MEM tem por base as perspetivas de Célestin Freinet, que tem como “elemento fundamental (...) a expressão livre da criança” (Freinet, 1983, p.10) e é um movimento que, na linha de pensamento de Vygotsky, defende uma aprendizagem empírica e socio centrada, dando especial enfoque à comunicação e à aprendizagem cooperativa entre as crianças. Como componente essencial desta pedagogia, a comunicação adquire especial relevância pois implica uma função cognitiva e consequentemente estruturação do pensamento (por exemplo, quando é pedido às crianças que falem um pouco da sua vida pessoal). Outra componente de extrema importância desta perspetiva pedagógica é a aprendizagem em cooperação que implica que as crianças trabalhem em conjunto para um objetivo comum,

sendo considerada a mais produtiva e a que mais implica competências não só cognitivas mas também sociais e éticas.

Assim, e segundo Niza (1992, citado por Folque, 2012, p.51) o MEM apresenta três grandes finalidades de formação sendo estas o incitamento a práticas democráticas, seguindo-se da reinstituição de valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Estes três grandes objetivos do MEM dão especial importância ao desenvolvimento pessoal e social de professores e educadores, apostando na sua formação enquanto cidadãos democráticos e culturalmente desenvolvidos. Desta forma, é possível afirmar que o MEM “visa uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (Folque, 2012, p.52). O MEM foi construído a pensar em diferentes níveis educativos, sendo um deles o pré-escolar. Neste sentido, um dos recursos estratégicos utilizados em MEM, relativos a esta valência, é a elaboração de grupos heterogêneos, pois permite que as crianças se enriqueçam cognitivamente e socialmente ultrapassando o que é esperado, contando com a ajuda dos colegas e do adulto que a fazem atuar constantemente na ZDP (previamente mencionado). Desta forma, torna-se possível “assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais” (Niza, 2012, p.149).

Como recursos estratégicos de MEM consta também o clima de expressão livre (como enunciado previamente em Freinet), pois todo o trabalho da criança é retificado e validado pelos colegas que opinam e discutem acerca desse mesmo trabalho, baseando-se nas suas experiências de vida; e o tempo lúdico de exploração e descoberta na medida em que as crianças são encorajadas a explorarem os recursos e materiais autonomamente e a questionarem-se a respeito deles, pois segundo Niza (1996, citado por Folque, 2012, p.53), só possibilitando oportunidades de interrogar e refletir é que as crianças poderão efetivamente envolver-se ativamente e construir o seu próprio conhecimento, integrando-se, assim, no mundo que as rodeia.

Quanto ao currículo deste movimento, é importante referir que os educadores utilizam também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-

Escolar (OCEPE) e que o currículo é gerido em cooperação com as crianças através de Reuniões de Conselho que são parte integrante do processo de aprendizagem. Desta forma, este movimento é apologista de que as crianças devem interagir com os diferentes conteúdos, mas também com os diferentes processos e respetivos instrumentos usados em cada área. Estes processos devem ser monitorizados pela própria criança que adquire o controlo da sua aprendizagem, ficando assim a conhecer o que esteve intrínseco ao desenvolvimento e ao produto final.

Nesta compreensão, o tempo é organizado essencialmente em atividades e projetos nos quais as crianças se envolvem e aprofundam os seus interesses constituindo assim a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Esta metodologia “dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos” (Katz & Chard, 1997, p.5) e à eficácia de partir de um interesse da criança. Esta metodologia incentiva as crianças a colocar questões, a resolver eventuais dificuldades que possam aparecer, e a aumentar os seus conhecimentos acerca de factos que as interessem respondendo à sua curiosidade e complexificando sistematicamente as tarefas à medida que o trabalho aumenta em profundidade e sofisticação, pois

“a abordagem de projeto leva em linha de conta o carácter irregular do desenvolvimento, permitindo que as crianças levem a cabo um conjunto de tarefas sem um objetivo definido, com níveis variáveis de complexidade e com resultados alternativos igualmente aceitáveis” (Katz & Chard, 1997, p.108).

Neste sentido, os projetos caracterizam-se por serem um conjunto de atividades planeadas que emergem de interesses e/ou necessidades do grupo e que são postos em práticas de acordo com vários processos.

Para além do MEM, existem também outros modelos curriculares que privilegiam a aprendizagem por projetos como é o caso de *Reggio Emilia*. Tendo em conta esta perspetiva pedagógica, os projetos constituem o currículo das

escolas para a infância, planificando-se a partir dos conhecimentos prévios sobre as crianças e da sua comunidade (Malaguzzi, 2001 citado por Oliveira-Formosinho, 2012). Este modelo foi fundado por Loris Malaguzzi que orientou todo o seu trabalho em torno da construção/reconstrução da imagem de criança, sendo esta considerada um sujeito competente, capaz de ser envolvido ativamente e que elabora teorias sobre si e sobre os que a rodeiam (Oliveira-Formosinho, 2012). Em *Reggio*, a participação e as relações entre comunidade educativa bem como a comunicação adquire uma colossal importância uma vez que o trabalho de projeto promovido vive e nasce na criança que “vive e está situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, com os professores, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente” (Rinaldi, 1998 citado por Oliveira-Formosinho, 2012, p.118) (cf. capítulo III). Esta relação permite estabelecer o respeito mútuo entre o conhecimento das crianças e do adulto, fazendo da colaboração o elemento que marca a diferença no processo de aprendizagem por projetos.

Construir a aprendizagem por projetos nesta perspetiva pedagógica, e apesar de a criança estar no centro de todo o processo educativo, implica que o educador crie, desde logo, um espaço educacional que proporcione conforto e segurança à criança para que ela consiga formular as suas teorias. Neste sentido, o educador deve apoiá-la, partindo da sua escuta atenta, valorizando a criança e reconhecendo-a como um ser que contribui ativamente para uma investigação e para a realização de um percurso que permite dar sentido e significado às suas vivências. O educador adquire assim o papel importante de formular hipóteses sobre as direções que o projeto pode tomar (através da *progettazione* – planificação própria de um projeto, que inclui os objetivos e recursos educacionais que correspondem às necessidades das crianças ao longo da dinamização do projeto) e pensar sobre formas de envolvimento da comunidade. O educador assume, assim, segundo Hoyuelos (2001), a responsabilidade de “apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças” (citado por Oliveira-Formosinho, 2012, p.131). Este papel do educador revela-se, assim, bastante importante

para “promover uma dinâmica entre a qualidade do seu trabalho e o uso da prática reflexiva em colaboração<sup>1</sup>” (Edwards, Gandini, & Forman, 1998, p. 408).

Ao longo da realização dos projetos, o educador deve, em *Reggio Emilia*, proceder a uma documentação pedagógica sistemática, uma vez que é a documentar e a reproduzir essa documentação que vai proporcionar às crianças uma memória das experiências que viveram e do trabalho que realizaram e também proporcionar aos educadores uma perspectiva do trabalho realizado e das aprendizagens das crianças, ajudando-os a refletir sobre a sua prática. A documentação pedagógica constitui também uma forma de estabelecer a relação com os pais, dando-lhes a conhecer o trabalho desenvolvido com as crianças, envolvendo-os no processo de ensino e aprendizagem. Pela sua importância, esta documentação fica sempre exposta nas paredes das salas de atividades, proporcionando assim uma forma de comunicação constante entre as crianças e a comunidade, tendo sempre em conta um cuidado estético, também próprio de *Reggio*.

Porém, e apesar de integrante dos modelos referidos previamente, a MTP realizada pela mestranda, na sua prática, foi orientada respeitando as fases mencionadas no documento “Trabalho por Projectos na Educação de Infância – Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias” (Vasconcelos *et al*, 2012). Nesta compreensão, a primeira fase do projeto corresponde à fase de “Definição do problema”, que consiste na colocação de hipóteses para definição do que vai ser estudado ou problema a ser resolvido. Este assunto/problema deve partir das necessidades ou interesses evidenciados pelo grupo, que surge a partir de um diálogo. Definido o tema a desenvolver, em colaboração, o educador e o grupo elaboram uma teia inicial com o assunto “o que sabemos”, onde entram as conceções prévias das crianças (cf. capítulo III). Numa segunda fase do projeto, elabora-se uma planificação “não-linear”,

---

<sup>1</sup> Tradução Própria

onde, as crianças enunciam o que gostavam de saber e fazer a respeito do problema/assunto escolhido. A terceira fase do projeto corresponde à fase de execução. Nesta fase, as crianças partem para o processo de pesquisa, adquirindo novos conhecimentos também com o auxílio dos pais que são envolvidos uma vez que se trata de “um “método de trabalho” que atravessa a multiplicidade das dimensões das nossas vidas” (Vasconcelos *et al*, 2012, p.11) e por isso necessita que toda a comunidade esteja envolvida, não somente a equipa educativa. Nesta fase as crianças podem elaborar objetos de grandes dimensões, utilizando diferentes tipos de linguagens e constroem novamente teias que lhes permitem rever o que sabem depois das pesquisas e do trabalho desenvolvido, bem como o que ainda gostariam de saber a respeito do problema/assunto. Desta forma, a sala de atividades torna-se um “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005; Vasconcelos, 2009 citado por Vasconcelos *et al*, 2012, p.16). Por último, segue-se a fase de “Divulgação/Avaliação”. Nesta fase, todo o saber adquirido tem a oportunidade de ser divulgado a todos na instituição, bem como aos pais através de exposições, elaboração de portefólios e álbuns em que se recolhe informação sobre a evolução das crianças ao longo do projeto.

Nesta metodologia de trabalho, todas as fases podem ser reelaboradas, entrecruzando-se de forma sistemática, desde que seja relevante para o desenvolvimento do projeto. Concluindo, esta metodologia assume-se como

“uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140 citados por Vasconcelos *et al*, 2012, p.10).

Em forma de conclusão, e tendo por base o teor do capítulo, a formação teórica e legal dos profissionais de educação de infância revela-se extremamente importante e fulcral, na medida em que constituem as

principais linhas orientadoras do processo de ensino e aprendizagem dos formandos, orientando a sua ação.



### **3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O presente capítulo serve o propósito de caracterizar a metodologia utilizada na prática pedagógica bem como os contextos de estágio onde ocorreu a PPS.

A metodologia utilizada pela estagiária no desenvolvimento e construção de saberes reflete uma aproximação à Metodologia à Investigação-Ação. A utilização desta metodologia revela-se pertinente no campo da educação na medida em que permite a apreensão do conhecimento teórico, ampliando-o através da interação que estabelece com a prática. Um dos principais motivos que leva à utilização da aproximação a esta metodologia é a sua intencionalidade de mudança, permitindo, assim, estudar e conhecer mais aprofundadamente o contexto educativo e conseqüentemente compreender melhor o mundo profissional. Esta metodologia requer uma reflexão constante por parte do educador estagiário no processo de aprendizagem exigindo um melhoramento visível das práticas pois

“[a] investigação-acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para [regular e compreender] tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 10).

Neste sentido, a metodologia, segundo Elliot (1990), relaciona-se com problemas práticos do dia-a-dia, fazendo com que o profissional de educação adote uma postura questionadora e reflexiva com o fim de apresentar algumas resoluções para esses mesmos problemas. É necessário que este aprofunde o conhecimento e desenvolva uma “acção intencional, orientada para a

consciencialização do seu conhecimento tácito, para dotar de significação a experiência vivida, desenvolver uma acção indagatória que articula investigação e [aprendizagem]” (Baumann & Duffy, 2001; Hobson, 2001 citados por Moreira, 2004, p.80), pois é este o principal objetivo de todo o processo: a melhoria da qualidade da acção. Toda a investigação revela-se uma busca constante de saberes, sempre apoiada em processos que sustentam as decisões tomadas tais como a observação, de onde o investigador recolhe informação crucial acerca do grupo e do contexto em que este se insere; o registo seguido de uma reflexão constante e análise dos dados em prol da mudança. É esta análise reflexiva que permite a elaboração de novos conhecimentos, de novas teorias do saber prático e, conseqüentemente, a construção de uma nova práxis. Esta metodologia tem também como característica o método colaborativo, pois o investigador está envolvido num contexto em que existem vários participantes que integram a própria investigação-ação, tais como os parceiros educativos e as crianças (Elliot, 1990).

De forma explícita está também o processo autorreflexivo do educador de infância que utiliza as diferentes fases do processo de investigação-ação. Estas fases consistem em planificar, atuar, observar e refletir sobre a ação (Kemmis e McTaggart, 1988 citado por Vieira *et al*, 2006) que serão continuados de forma repetida e sistemática, possibilitando desta forma uma oportunidade de rever o plano traçado inicialmente e fazer as alterações consideradas necessárias, revendo a sua prática pedagógica o que vai permitir novamente atuar, observar e refletir, permitindo, assim, elaborar novas conceções e novas teorias. A avaliação torna-se assim parte integrante do processo, pois é ao refletir que o investigador avalia, garantindo assim as condições necessárias para uma boa prática pois com ela torna-se evidente a intencionalidade educativa “[a] intencionalidade exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como adequa à necessidades das crianças, e, ainda sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (ME, 1997, p.93).

Nesta sequência, a metodologia mencionada previamente foi utilizada pela mestranda nos dois contextos de estágio, a descrever de seguida.

3.1. [REDACTED]

O primeiro contexto em que ocorreu a prática pedagógica foi o [REDACTED] [REDACTED] situado na sede administrativa do concelho da Maia, mais precisamente na freguesia da [REDACTED] atualmente composta pela

[REDACTED]

Legitimado pelo Ministério de Educação, este infantário é desde 1 de setembro de 2005, uma instituição de cariz particular e cooperativa e, apesar da sua oferta inicial passar também por uma sala de estudo relativo ao primeiro ciclo, atualmente oferece a oportunidade de frequentar as duas valências relativas à infância.

Quanto à sua organização, esta instituição tem uma diretora, responsável por orientar todo o processo educativo da instituição, e conta também com uma equipa educativa composta por um corpo docente, não docente e técnicos que auxiliam as práticas. Neste sentido, as pessoas que compõem o corpo docente são sete educadoras de infância entre as quais cinco têm como habilitações literárias a licenciatura e duas possuem o bacharelato.

De entre as pessoas que integram o corpo não docente, a instituição conta com nove elementos que colaboram com as docentes na organização e desenvolvimento das atividades. Sete destes funcionários têm formação de auxiliares de ação educativa e os outros dois elementos colaboram nos serviços de limpeza e portaria. Para além destes, a instituição conta também com uma pediatra, uma terapeuta da fala, uma psicóloga e professores de música e de educação física, possuindo todos habilitações ao nível do Ensino Superior.

Para além destes elementos, a instituição usufrui de um documento orientador – o Projeto Educativo (PE) que é um documento legal que está em vigor até 2015 e que expõe as dinâmicas que a instituição propõe realizar. Este documento é composto por três partes: uma inicial em que é descrita a instituição (a sua organização interna, o seu contexto histórico, meio

envolvente, recursos humanos e infraestruturas), um segundo ponto que apresenta uma conceção de escola e em que são apresentados os modelos curriculares (*HighScope*) e as metodologias utilizadas (MTP) que orientam a prática pedagógica da instituição e um terceiro em que é apresentado o plano anual de atividades em que são expostos alguns objetivos a cumprir. Para algumas das propostas apresentadas neste ponto são necessárias parcerias com outras instituições tais como a Casa do Povo (onde decorre grande parte das festividades), o Pavilhão Municipal (para atividades desportivas), o Parque Zoológico da Maia para além de outras, tais como a Lipor no âmbito do ambiente, instituições de solidariedade para as quais revertem fundos adquiridos em eventos promovidos pela instituição. Para além destas parcerias, a instituição promove também uma estreita relação com as famílias das crianças assegurando desta forma um bom ambiente pedagógico, conhecimento mais aprofundado das crianças e, conseqüentemente, uma prática pedagógica apropriada e sustentada.

Com este mesmo propósito surge então o Projeto Curricular de Sala (PCS), documento essencial para a regulação da prática pedagógica.

O PCS, sendo um documento elaborado especificamente para cada sala pela educadora responsável, vai ao encontro das necessidades da faixa etária e do respetivo grupo, seguindo-se pelo modelo curricular *HighScope* como preconizado pela instituição. Desta forma, este documento está dividido em cinco partes: na primeira parte é feita uma referência breve sobre o que é o PCS, identificando-se o modelo curricular escolhido para orientar e o processo de aprendizagem; na segunda parte é elaborada a caracterização do grupo de crianças e o contexto familiar das mesmas; numa terceira parte, é descrita a sala de atividades com as áreas e os materiais que esta dispõe; posteriormente é feita uma breve descrição da rotina diária; já na quinta parte é apresentada uma proposta de projeto intitulada “Viagem no “balão” dos sentidos”, acompanhado dos seus objetivos finais. Desta forma, este projeto é proposto ser desenvolvido ao longo do ano letivo através de subtemas como o “Eu” (que engloba alimentação, vestuário, higiene, corpo, sentimentos, emoções) e a

“Família” (que engloba os principais elementos da família, a casa e os animais domésticos do jardim ou da quinta) para proporcionar às crianças o melhor desenvolvimento possível.

O espaço constitui um elemento bastante importante para o desenvolvimento das crianças. Assim sendo, o espaço oferecido pela instituição é caracterizado por ser vasto, com acesso ao exterior nos dois pisos que a constituem. Estes pisos encontram-se ligados por escadas interiores com corrimão (para facilitar a passagem das crianças entre o piso inferior e o superior). No piso inferior existem duas salas de atividades, uma casa de banho que serve estas duas salas, um corredor com uma banca, lavatórios e um espelho imediatamente antes do espaço do refeitório. Este último espaço é utilizado pelas crianças nas horas do almoço e do lanche e, por vezes, também para atividades de expressão motora. Junto do refeitório fica situada a cozinha que possui uma porta para um corredor que dá acesso à despensa e à casa de banho de serviço. Neste piso existe ainda um escritório para reuniões, uma sala de arrumos de materiais, uma casa de banho junto ao escritório que serve os encarregados de educação e serviço de portaria. O espaço exterior existente neste piso tem acesso pelo refeitório e pelas duas salas de atividades. Este é composto por um parque com baloiços, uma horta, contém também umas escadas exteriores que dão acesso a um campo de futebol, dois jardins, uma garagem e duas divisões de arrumos, para além de materiais que as crianças podem utilizar para brincar. No piso superior, o espaço exterior é de pequenas dimensões e é de salientar que a sua única entrada é pela sala dos dois anos, visto ser a única que contém uma porta, não existente em nenhuma das outras salas de atividades deste piso. Este espaço encontra-se vedado por estruturas de acrílico, o seu chão contém uma superfície de amortecimento de impacto e possui uma cobertura que pode ser removida nos dias de clima favorável. Para além disto possui vários equipamentos lúdicos, sempre disponíveis para usufruto das crianças. Quanto ao espaço interior, neste piso existem quatro salas de atividades, três casas de banho (uma casa de banho para as crianças de faixa etária compreendida entre um e dois anos com os recursos próprios

para a creche; uma casa de banho que serve unicamente a sala dos dois anos B com a mesma estrutura que a previamente mencionada com a diferença de que não possui fraldário; e uma última casa de banho que serve a sala dos três anos); existe também um escritório para servir as reuniões de pais e reuniões com a pediatra. No que diz respeito à sala de atividades de um ano onde decorreu a prática pedagógica, esta contém um ponto de água, toalhetes, sabonete líquido, armários para guardar os catres que as crianças utilizam para dormir, janelas de grandes dimensões que permitem beneficiar de luz natural, sistema de som, ventilação e aquecimento, entre outros materiais. Quanto às áreas que a compõe podemos destacar a área da piscina de bolas, à área da psicomotricidade, a área de jogos e de grande grupo, a área de conforto que dispõe também de alguns livros, a área das artes e a área de jogo livre. Posteriormente, e de acordo com a atuação do par pedagógico em consonância com a educadora, foi criado o espaço relacionado com os animais da quinta, denominado “quinta do tio Manel”.

O grupo da sala de um ano é constituído por 12 crianças, sendo que oito são do sexo masculino e quatro do sexo feminino, de nacionalidade portuguesa. A sua faixa etária varia entre um e dois anos encontrando-se (segundo a abordagem piagetiana dos estádios cognitivos) no estágio sensório-motor, que ocorre durante os primeiros dois anos de vida, etapa esta em que os bebés “aprendem acerca de si próprios e do mundo através da sua actividade sensorial e motora em desenvolvimento” (Papalia *et al.*, 2006, p.198). É um grupo calmo por característica, muito heterogéneo a nível de desenvolvimento, curioso e que revela bastante interesse quanto à exploração e reconhecimento das próprias imagens faciais e dos pares bem como ao reconhecimento de objetos próprios. Na sua maioria revelam interesse pelos animais da quinta e os sons emitidos por estes, por atividades de culinária, por histórias infantis, imagens e cores, pela exploração de diversificados materiais e respetivas texturas e pela expressão musical. No geral todas as crianças dão também muita importância ao prestar ajuda aos pares e aos adultos, interagindo positivamente uns com os outros, atitude esta apoiada pela equipa educativa

que também demonstra cuidado em que as crianças interajam com os pares dando *feedback* positivo sempre que possível e adotando um tom de voz adequado e uma linguagem adaptada à faixa etária. As crianças apresentam, essencialmente, necessidade de respeitar os pares e interagir com estes, com os adultos da sala e com outros membros da instituição, assim como expressar sentimentos, explorar objetos e materiais diversificados, desenvolver o autoconceito, relacionar significado e significante, identificar as partes do corpo e a sua exercitação, respeitar e interiorizar as regras da sala, reconhecer hábitos de higiene e manipular diversos objetos musicais. O grupo não apresenta nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), todavia existe uma criança com dificuldades auditivas, dificuldades de linguagem expressiva e algumas dificuldades a nível motor que a impedem de caminhar autonomamente.

Como referido anteriormente, a faixa etária das crianças varia entre um e dois anos e, por isso a rotina é característica da creche, começando pelo acolhimento por volta das nove horas, seguindo-se um momento de jogo livre. Esta atividade é interrompida pela hora do lanche que acabada, dá espaço para que decorra a atividade proposta pelo adulto. Seguidamente segue-se o tempo dedicado à higiene pessoal até à hora de almoço. Depois deste, prossegue-se a hora do sono que, quando finalizada é iniciado novamente o momento da higiene. Finalizado, ocorre a hora do lanche. O momento que se segue é de jogo livre até que os respetivos encarregados de educação venham buscar os seus educandos. Excecionalmente às terças-feiras na hora prevista para a atividade proposta pelo adulto são desenvolvidas atividades de consciência musical coordenadas pela professora de música responsável. Todas estas atividades são planificadas e têm lugar de acordo com o PE e com PCS.

3.2.

O segundo contexto onde decorreu a prática pedagógica diz respeito à

freguesias de São Mamede de Infesta (Matosinhos), Águas Santas e Pedrouços (Maia), Rio Tinto (Gondomar), Campanhã, Bonfim e Cedofeita (Porto) e sendo considerada a terceira freguesia mais populosa do país. O Agrupamento em questão foi homologado a 30 de abril de 2002, a propósito da proposta de Constituição de Agrupamento pelo Decreto-Lei nº 155-A/98, de 4 de Maio e é constituído por quatro estabelecimentos de ensino sendo estes a Escola Básica

[redacted] é uma instituição de cariz público, sujeita a leis homologadas pelo então Ministério da Educação (atual Ministério da Educação e da Ciência) e, como tal, goza de uma estrutura organizacional global, existindo desta forma um Conselho Geral que elege um Diretor responsável por coordenar o Conselho Pedagógico (dos quais fazem parte os representantes da Associação de Pais, os coordenadores de Departamento Curricular, o coordenador das Atividades Extracurriculares, o coordenador dos Diretores de Turma, o coordenador do Plano Tecnológico, o coordenador das Bibliotecas, o coordenador dos Projetos e os Serviços de Psicologia e Orientação), a Direção (dos quais são parte integrante o Encarregado Coordenador dos Assistentes Operacionais e a Coordenadora Técnica) e o Conselho Administrativo. A escola possui, desta forma, um vasto corpo docente de entre os quais fazem parte o pessoal docente, composto por onze professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, quatro educadoras de infância, dois professores de apoio e um de ensino especial, e o pessoal não docente composto por quatro assistentes técnicas que prestam apoio aos profissionais de infância e prestam outros cuidados à escola.

A escola possui, como documento orientador o PE que tem como principais objetivos aumentar a qualidade das aprendizagens, promover o sucesso escolar e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social da criança através da vivência de uma cultura de solidariedade e de respeito pelo outro passando por três eixos de intervenção: o primeiro no âmbito pedagógico didático, aumentando a diversificação de ensino para diferentes estilos de aprendizagem e redimensionando a diferenciação e apoios aos alunos (PE,2010-2014), o segundo no âmbito relacional que tem como objetivo incentivar a integração dos alunos e promover o respeito pelas diferentes culturas e pela diversidade existente, e potenciar também a participação das famílias no processo educativo e, o terceiro, no âmbito organizacional cujos objetivos são garantir a formação contínua dos agentes educativos e promover o empreendedorismo estabelecendo protocolos e parcerias de forma a permitir a requalificação da escola sede.

De entre as parcerias mencionadas estão atualmente a Quinta do Covelo e o Coral (Carolina Michaelis), aos quais as crianças se dirigem, todas as quintas e sextas-feiras, permitindo realizar de um modo mais concreto as aprendizagens. A escola integra também outros projetos propostos como o projeto “Ajudaris”, “Cresce e Aparece”, “Porto Criança”, “Horta Pedagógica de ”, “Paranhos Sorridente”, “24 Kichen” (projeto hortinha e Cozinha) e por último, o projeto “Centro Ambiental da Quinta do Covelo”, como previamente mencionado.

Estas parcerias têm um papel ativo nas atividades escolares, integrando atividades a nível semanal, constantes das planificações e do Plano de Turma (PT) bem como as atividades propostas pelo adulto. Nesta compreensão, o PT sugere três subtemas (correspondentes aos três períodos letivos) que tem como títulos “À descoberta que si mesmo”, que propõe trabalhar tópicos como a família, a vida em sociedade e o próprio corpo, “À descoberta dos seres vivos” onde existe a oportunidade de questionamento acerca das diferenças existentes entre os animais e as plantas e o subtema “À descoberta do meio”, que proporciona a oportunidade de explorar e pesquisar factos relacionados

com a terra, a luz, o ar, a água e desenvolver noções de como cuidar do planeta, tocando em pontos como a poluição e a reciclagem. Em estreita relação com o PT, a escola possui um espaço exterior que contém uma horta que as crianças visitam regularmente para observar e acompanhar o crescimento das plantas que semearam no início do ano letivo, bem como cuidar das mesmas. Este espaço está situado na parte exterior da escola, a que as crianças têm acesso através do recreio que estabelece a ligação com a parte interior da escola.

O edifício conta apenas com um único piso térreo onde existem onze salas de aulas e três salas de atividades relativas à educação pré-escolar. O piso dispõe de três amplos corredores dando acesso ao interior das salas, ao refeitório às duas casas de banho, à biblioteca e aos gabinetes entre os quais a sala da coordenação, a sala destinada ao atendimento aos alunos com NEE, a sala dos professores (que dispõe também de uma casa de banho no interior), a reprografia e um gabinete de trabalho. No interior do refeitório existem bancas com lavatórios e uma cozinha de acesso restrito às funcionárias. O refeitório tem também acesso ao espaço exterior, bem como os corredores. É importante salientar que este espaço está dividido em dois que correspondem ao espaço destinado ao pré-escolar e outro destinado ao primeiro ciclo.

O espaço da sala de atividades onde decorreu a prática pedagógica, é um espaço de grandes dimensões, com várias janelas que permitem a utilização de luz natural durante uma grande parte do dia, e onde é possível encontrar diferentes áreas tais como a área da leitura e da escrita, composta por uma mesa, um quadro, almofadas e uma estante com diversos livros; a área da expressão plástica composta por mesas, cadeiras, pastas de arquivo para guardar os trabalhos das crianças, um armário que dispõe de diversos materiais tais como cartolinas, folhas de papel, plasticinas, lápis de cor, canetas de filtro, um cavalete e tintas; a área da casa, que dispõe de uma cozinha, um quarto, uma estante de ferramentas e múltiplos bonecos multirraciais; e a área dos jogos, constituída por um armário com prateleiras onde se encontram diversificados jogos e que é complementada por um espaço livre onde as crianças se podem movimentar e utilizar livremente os jogos. A sala tem

também uma banca com um ponto de água e com armários cuja função é guardar os produtos de limpeza. Nesta banca existem também alguns pincéis para utilização por parte das crianças e palhinhas de plástico guardadas para auxiliar no lanche, um quadro de presenças, quadros com as datas de aniversários, um espaço com uma secretária e uma cadeira para a educadora, e alguns trabalhos expostos, pendurados ao longo da sala.

O grupo da sala 0C é composto por 25 crianças sendo 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, e têm idades compreendidas entre os quatro e cinco anos, em diferentes fases do desenvolvimento revelando-se desta forma um grupo heterogéneo encontrando-se no estágio pré-operatório, estágio este em que as crianças “tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico” (Papalia *et al*, 2001, p.312), segundo Piaget. Quanto a necessidades evidenciadas, algumas crianças revelam dificuldades a nível da linguagem expressiva (duas crianças frequentam terapia da fala) e revelam necessidade na apreensão de regras cívicas. Quanto a interesses evidenciados o grupo revela bastante interesse pela temática dos animais, pelos contos, infantis, pela expressão artística (especificamente o desenho), pela partilha de ideias, pela interação com outros pares da instituição e pela participação em atividades promovidas pelos parceiros educativos da instituição. A nível de interações, o grupo apresenta facilidade em interagir com todos os adultos da sala, e com os pares da instituição, sendo possível verificar um bem-estar visível devido à postura adotada pela educadora que utiliza um tom de voz adequado e dá *feedbacks* positivos ao grupo.

Relativamente à organização do tempo, a rotina diária é iniciada às nove horas com o acolhimento, seguido da marcação de presenças. Após a marcação das presenças, ocorre o tempo proposto para a higiene e para o lanche. Finalizado o lanche é iniciado o tempo de exterior. Terminado este tempo, segue-se a atividade de grupo proposta pelo adulto que dá por terminada aquando da hora do almoço que é iniciado por mais um momento de higiene. Após o almoço, existe espaço para mais um momento de atividade proposta pelo adulto e chegado ao fim, as crianças tem tempo de jogo livre. Finalizado o

jogo livre, decorre mais uma vez um momento de higiene seguido do lanche. Terminado o lanche, alguns encarregados de educação vêm buscar os seus educando enquanto outros esperam em jogo livre até que os seus encarregados os venham buscar por volta das 17 horas ou permanecem em atividades extracurriculares proporcionadas pela escola.

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

De forma a desenvolver uma análise sobre o processo evolutivo da mestranda ao nível das aprendizagens profissionais, bem como efetuar a descrição e análise de algumas atividades que tenham contribuído notoriamente para este processo, surge o presente capítulo que visa realçar a relevância da prática pedagógica. Revela-se, assim, importante salientar que a estudante recorreu a referenciais teóricos que orientaram a sua prática pedagógica e que fundamentaram a sua ação, apoiando-a e sustentando-a pertinentemente ao longo da sua prática. Estes referenciais teóricos (apresentados previamente no capítulo I) sustentaram a prática bem como contribuíram positivamente para a evolução dos processos formativos, tais como a observação, a planificação, ação e reflexão e, conseqüentemente contribuíram para a tomada de decisões consistentes aquando de situações emergentes na prática.

### **4.1. CRECHE**

Desde o início do estágio, até ao culminar do mesmo, foi possível verificar mudanças e transformações na prática da mestranda que evoluiu em grande parte por consequência do que foi pedido nos diversos contextos e nas diversas valências. Um dos processos em que foi notória uma evolução por parte da mestranda foi no processo de observação. Inicialmente, aquando do início do estágio na valência de creche, a mestranda centrou-se na observação cuidada de cada criança, das suas especificidades e individualidade uma vez que, segundo o DL nº 240/2001 cabe ao educador “fomenta[r] o desenvolvimento

da autonomia [das crianças] e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o caráter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares” (ME, 2001, p.5570). Para além do referido, a estagiária observou que, apesar de ser um ser único e individual com particularidades, a criança é parte integrante de um todo que com a ajuda e mediação do adulto, contribui significativamente para o desenvolvimento dos pares atuando na ZDP dos mesmos.

A observação da estagiária baseou-se numa observação direta e indireta (através de conversas informais com a educadora cooperante e com os pais) recolhendo todo o tipo de informações sobre as crianças, o seu contexto familiar e socioeconómico, as necessidades, interesses e dificuldades das mesmas para conseguir adequar a sua ação e elaborar, posteriormente, uma boa planificação. Sendo a observação um processo que permite aprofundar o conhecimento das capacidades e das dificuldades das crianças, este adquire uma importância fundamental para a planificação, sendo considerado a base que serve de “suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997).

Apesar de observar bastante, a estagiária sentiu muitas dificuldades em identificar as necessidades e interesses do grupo aquando da construção das planificações iniciais, uma vez que se deparou com uma faixa etária que ainda não utiliza a comunicação verbal como meio de comunicar. Contudo, este constrangimento foi superado através de uma melhoria da interação adulto-criança (na medida em que estabeleceu uma relação mais próxima das crianças e se dedicou a conhecê-las melhor, compreendendo as suas características e individualidades), que permitiu à estagiária a compreensão de que mesmo não-verbal, a comunicação com crianças de tão tenra idade é possível através de todos os elementos paralinguísticos que evidenciam assim os seus interesses e necessidades. Outro constrangimento que surgiu aquando da construção das planificações foi a adequação dos objetivos propostos uma vez que a mestranda sentiu dificuldade em considerar centralmente os processos de desenvolvimento da criança.

O decorrer da prática pedagógica conduziu, assim, a uma melhoria da planificação que se revela um processo essencial à ação do educador uma vez

que lhe permite refletir sobre a sua intencionalidade educativa e a melhor forma de atuar, adequando-as da melhor forma ao grupo (ME, 1997). Para além disto, o educador consegue refletir também construindo a planificação que permite prever possíveis situações (permitindo-lhe arranjar estratégias) além de conseguir perceber a organização do espaço e materiais necessários à ação (idem).

Neste sentido, todas as planificações realizadas pelas mestrandas tentaram ser o mais rigorosas possível, servindo, assim, de apoio à ação. Além disto todas as planificações foram elaboradas em colaboração com a educadora cooperante, estabelecendo assim uma relação de troca de conhecimentos, partilha de ideias e sentimentos inerentes a determinadas atividades uma vez que “o planeamento e a avaliação proporcionam à equipa pedagógica uma oportunidade de transcender os seus sentimentos subjetivos em relação a determinado dia” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979, p. 144).

Desta forma, uma das atividades planificadas em colaboração e que teve impacto no processo evolutivo da mestranda foi uma atividade proposta e dinamizada em colaboração entre a díade pedagógica. Esta atividade teve como principal objetivo o desenvolvimento da atividade motora nas crianças uma vez que a mesma não se encontrava muito desenvolvida, aliando-a à expressão musical que constituía um interesse bastante vincado neste grupo de crianças e promovendo também a transversalidade de conteúdos.

Para dar início a esta atividade, a díade pedagógica recorreu a uma música sugerida pela educadora cooperante denominada “A chuva cai” que esta costumava cantar para o grupo. Neste sentido, a díade propôs ao grupo que se sentasse em roda, de forma a minorizar as dificuldades que pudessem sentir, visto tratar-se da primeira atividade proposta pelo adulto que visava o desenvolvimento da atividade motora como objetivo principal. A mestranda iniciou a atividade colocando algumas questões sobre a localização dos joelhos, das mãos, dos braços, da barriga e ainda outros como a cabeça e os pés. Na sua maioria todas as crianças demonstraram interesse em colaborar, mesmo aquelas que ainda não conheciam alguns termos mostraram interesse em

conhecê-los, identificando as partes do corpo em que se encontravam. Após este pequeno diálogo inicial, o par pedagógico colocou a música instrumental para que as crianças pudessem ouvi-la uma primeira vez e se pudessem recordar da melodia que várias vezes era entoada pela educadora cooperante. A mestranda pediu então às crianças que, assim que fossem ouvindo o nome de determinada parte do corpo, fossem tocando nessas mesmas partes a fim de promover a ligação entre o que era pronunciado e a parte do corpo a que se dava determinado nome. A grande maioria das crianças rapidamente compreendeu o que era proposto pela díade pedagógica, embora algumas ficassem a observar o que esta fazia, bem como o comportamento dos pares. A mestranda, apesar de ter pedido às crianças que fizessem o exercício não ficou apreensiva na medida em que compreendeu que, apesar de não estar a cumprir o pedido, as crianças podiam estar efetivamente a aprender, ocorrendo uma aprendizagem ativa pela observação (Hohmann, Banet & Weikart, 1995) (cf. capítulo I).

Seguindo a planificação efetuada com a educadora cooperante, a díade partiu para a fase seguinte da atividade, distribuindo um balão com o intuito de promover o desenvolvimento da motricidade fina (agarrar o balão, movimentando-o até à parte do corpo pretendida). Contudo, e logo no momento da ação, a estagiária apercebeu-se de que não foi a estratégia mais adequada para esta atividade uma vez que, assim que foram distribuídos os balões, as crianças manifestaram interesse em explorá-los e brincar com eles como é próprio desta faixa etária uma vez que “os bebés e as crianças pequenas exploram objetos para descobrirem as suas características e o modo como se comportam” (Post & Hohmann, 2011, p. 47). Ao começarem a brincar com os balões, a continuidade da atividade proposta ficou comprometida, pois as crianças dedicaram toda a sua atenção nos balões, em vez de tentar levá-los à parte do corpo mencionada pela música como era proposto. Ao refletir sobre a atividade proposta, a mestranda concluiu que o mais correto a fazer teria sido arranjar uma nova estratégia para que a atividade pudesse, apesar do imprevisto, continuar e respeitar os objetivos a que se propunha. Porém, por ser

numa fase muito inicial da prática pedagógica, a educadora estagiária não foi capaz de refletir na ação, o que a fez insistir no cumprimento dos objetivos propostos para a atividade em vez de permitir às crianças explorar o objeto que a díade lhes tinha entregue, indo ao encontro dos seus interesses.

Apesar de muito simples, esta atividade contribuiu bastante para a formação da mestrande, no sentido em que a fez refletir sobre a importância da reflexão na ação e da sua atitude perante os constrangimentos que surgem na prática, ajudando e contribuindo para a mudança dos seus comportamentos. Para além disto, permitiu também à mestrande refletir sobre a influência exercida pelas representações mentais que o profissional tem previamente estabelecidas e da importância da sua desconstrução quando necessário, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades e não contrariando este processo.

Outra atividade que contribuiu bastante para o processo evolutivo da estagiária foi a última atividade realizada nesta valência, aquando do final do estágio, denominada “Cesto dos Tesouros”. Esta atividade constituiu uma proposta pedagógica de Elinor Goldshmid e de Sonia Jackson (tal como referido no capítulo I) e contribuiu significativamente tanto para a perceção dos conhecimentos da estagiária face à valência de creche e daquilo que as crianças são capazes de fazer, bem como para o desenvolvimento das crianças do grupo com o qual trabalhou.

O “Cesto dos Tesouros” foi uma proposta sugerida pela supervisora institucional, que para este grupo de crianças foi organizado em cooperação, desenvolvendo competências a nível do trabalho cooperativo.

A proposta de Elinor Goldshmid é uma proposta especialmente concebida para bebés o que, pelas características do grupo com quem trabalhamos (crianças com idade inferior a dois anos), se adequou muito bem. As crianças nunca tinham vivenciado e experienciado uma atividade de “Cesto dos Tesouros” pelo que foi uma grande novidade para elas, que desde início se mostraram bastante predispostas, interessadas e curiosas a respeito da nova proposta.

Esta atividade foi organizada de forma a que as crianças pudessem participar e explorar os materiais da forma mais favorável ao seu desenvolvimento. Posto isto, o grupo foi dividido em dois pequenos grupos (respeitando assim o proposto por Goldshmid) que tiveram a hipótese de interagir com o “Cesto dos Tesouros” em dias distintos. Neste sentido, uma parte do grupo realizou a proposta com a mestranda e a outra parte com o par pedagógico (em dias diferentes), sendo necessário um trabalho colaborativo entre a díade pedagógica. Enquanto uma das mestrandas teve a seu cargo proporcionar a segurança e bem-estar a um dos pequenos grupos, o par ficou encarregue de proceder ao registo de imagens e vídeo para posterior observação desse mesmo grupo.

O trabalho colaborativo não foi apenas necessário entre a díade, mas entre toda a equipa pedagógica tanto na organização e planificação da proposta como na mediação, na medida em que a educadora cooperante e a assistente técnica trabalharam em conjunto com a díade ficando responsável pelo pequeno grupo que não estava a realizar a proposta.

Grande parte dos materiais utilizados para um primeiro cesto foi utilizado para o segundo pela experiência que poderiam proporcionar, à exceção de outros que, foram escolhidos e adequados a cada grupo. De entre os escolhidos constaram materiais de origem natural como rolhas de cortiça, pinhas, limões, contas de marfim; objetos feitos de materiais naturais como lenços de lã e saquinhos de alecrim; objetos feitos de madeira como escovas de sapatos e pincéis; objetos de metal como cliques entrelaçados e forminhas de bolachas; e objetos de cartão como cilindros de cartão de papel higiénico que permitiam às crianças uma maior diversidade de materiais que permitissem a exploração por parte da criança com objetos que fazem parte do seu quotidiano.

Neste sentido, o principal ator do processo do desenvolvimento é a própria criança que, através da interação com os materiais constrói a sua aprendizagem, cabendo ao educador proporcionar-lhe conforto e segurança. Desta forma, a atividade teve lugar na área de conforto da sala, para que estas se sentissem aconchegadas. Depois de sentadas o par pedagógico trouxe o

cesto e apresentou-os às crianças que rapidamente começaram a interagir com o mesmo.

Uma das crianças demorou bastante tempo para começar a interagir com algum material integrado no cesto, ficando a observar por um longo período de tempo as outras crianças a interagir até que começou a pegar também em alguns objetos explorando as suas formas. Porém, existiram três crianças dentro do pequeno grupo que se mostraram muito curiosas e interessadas descobrindo a potencialidade que o cesto lhes oferecia. A estagiária, ao longo do tempo dedicado ao cesto dos tesouros, conseguiu aperceber-se da amplitude de conhecimentos já demonstrada pelas crianças que se apropriavam dos objetos, dando-lhe usos que costumam ser dados a objetos similares. Inicialmente, o primeiro objeto que chamou a atenção de várias crianças foram as escovas, com as quais começaram rapidamente a interagir, criando ações como pentear o cabelo, na qual permaneceram também por bastante tempo. Enquanto as crianças faziam as suas descobertas por iniciativa própria, a estagiária permanecia no seu lugar, interagindo com as crianças apenas quando estas se dirigiam a ela, mostrando-lhe e entregando-lhe alguns objetos para as mãos e também quando precisavam de afeto.

Neste sentido e mais uma vez, esta atividade contribuiu para a compreensão, por parte da mestranda, da relevância da interação adulto-criança nesta faixa etária, pela evidência demonstrada pelas crianças da necessidade de afeto e de interação com o adulto mesmo quando estão a fazer as suas explorações autónomas.

Os objetos escolhidos para o cesto (cf. capítulo I) ofereciam a possibilidade de exploração com os diversos sentidos como o olfato, a audição, o tato e a visão. Infelizmente, as estagiárias não conseguiram oferecer às crianças materiais que lhes despertassem interesses pelo paladar, por ser bastante mais limitada a sua oferta. Como verificado na atividade, várias crianças metiam alguns dos materiais à boca e encostavam-no ao nariz para verificar se tinha algum sabor e cheiro característico. Um dos materiais que rapidamente despoletou estes comportamentos foi o limão. Outro dos materiais que

captaram bastante a atenção das crianças em geral foram as forminhas de bolo que as crianças abanavam umas contra as outras produzindo som e espreitando por entre elas. Os cliques de metal entrelaçados captaram especialmente a atenção de uma criança que, após ter explorado já outros materiais do cesto, observou que um dos pares pegou numa pinha que tinha os cliques agarrados. Neste sentido, e após o par ter atirado os cliques para o chão, a criança pegou nestes, observou-os e dirigindo-se para a estagiária exclamou “colar!” (cf. Anexo E, 1, fig.3). Neste seguimento olhou para o espelho e começou a colocar o fio de cliques em cima da cabeça e ao peito, simulando efetivamente um colar. Este material também suscitou o interesse vincado de outra criança que brincava com o lenço de lã. Após ter interagido bastante com o lenço fazendo de conta que se estava a assoar, a criança colocou o lenço no peito, simulando que estava a colocar uma babete e pegou nos cliques colocando-os também à volta do pescoço (cf. Anexo, 1, fig. 1.). Mais tarde, esta mesma criança pegou no saquinho de alecrim e enrolou-o à volta do pulso, como se de uma mala se tratasse (cf. Anexo E, 1, fig.2).

Outra atitude de uma criança que a educadora estagiária observou foi uma das crianças que a meio do cesto dos tesouros decidiu virar o cesto ao contrário, fazendo com que os materiais que o compunham caíssem todos no chão (Anexo E, 1, fig.6). Esta atitude fez com que as crianças que não estiveram muito envolvidas no cesto se dirigissem a alguns materiais começando uma interação que até ao momento não tinham estabelecido. Contudo, e após pegar e observar alguns materiais que posteriormente deram à estagiária, o seu envolvimento voltou a ser baixo não interagindo com os materiais e ficando a observar os pares (Laevers, 1994 citado por Bertram & Pascal, 2009).

Apesar de os materiais não captarem a atenção das crianças, não quer obrigatoriamente significar que não existiu aprendizagem pois a criança podia estar a aprender mesmo não estando a interagir, apenas pela observação, existindo também uma aprendizagem ativa.

Outro dos problemas encontrados pelo par pedagógico, para além do curioso e baixo envolvimento de duas crianças com o cesto, foi o local escolhido

para a realização da proposta. Ao longo do decorrer da proposta, por várias vezes uma das crianças tentou interagir com os materiais e jogos existentes na sala de atividades distraíndo-se da proposta e posteriormente tentando misturá-los com os materiais do cesto.

Neste sentido, e para evitar que se repetisse, na segunda proposta de cesto dos tesouros, o par pedagógico decidiu alterar o local do cesto para outro sem os respetivos jogos.

A atividade do segundo cesto dos tesouros teve lugar dois dias depois, visto existir atividades musicais entre os dias escolhidos selecionados para a proposta. Os materiais escolhidos para o cesto foram similares à exceção de três materiais não existentes no primeiro cesto, sendo estes as bolas de ténis, cilindros de cartão de papel higiénico e colheres de pau.

Não sendo a dinamizadora desta atividade, a estagiária teve oportunidade de proceder a um papel mais observador recolhendo os registos, tendo a oportunidade de observar também os comportamentos de outras crianças. Neste cesto dos tesouros, a mestranda pode concluir que o bebé mais pequeno da sala fazia muitas experiências a nível do paladar enquanto que, outras crianças que já estavam mais próximas dos dois anos, já utilizavam os materiais como representações tal como acontece no jogo simbólico. Houve também crianças que, pela curiosidade e pelo interesse demonstrado anteriormente, apesar de não ter sido planeado novamente para elas, vieram ao encontro do novo cesto, explorando os objetos que ainda não tinham sido explorados o que permitiu à estagiária concluir que as crianças adquirem especial gosto pelo “Cesto dos Tesouros” e que este, tal como sugerido na proposta, não deve apenas ser feito esporadicamente, mas deve ter um carácter constante, possibilitando aos bebés aprendizagens novas e principalmente aprendizagens autónomas, que permitam ao bebé a confiança e segurança para explorar um mundo novo de oportunidades.

O desenvolvimento das atividades descritas previamente contribuiu bastante para o processo de evolução da mestranda enquanto profissional de educação pois permitiu-lhe refletir para a ação, na ação e sobre a ação,

identificando assim aspectos em que podia melhorar a sua ação e outros mais positivos (reflexão sobre a ação), permitiu-lhe melhorar em relação à percepção e previsibilidade de acontecimentos da prática (reflexão para a ação), e consequentemente conferiu-lhe mais segurança para mudar a sua ação (quando necessário) aquando do desenvolvimento de atividades (reflexão na ação) (Schön, 1987 citado por Alarcão, 1996). Todo este processo revela-se fulcral para uma boa prática pedagógica pois “a reflexão é, no dizer do grande filósofo educacional americano John Dewey (1933), uma forma especializada de pensar” (Alarcão, 1996, p. 175).

Todavia, e apesar de sentir que teve uma evolução significativa com a valência de creche, não foi apenas esta que contribuiu para a evolução da mestrandia nos vários processos. A valência de pré-escolar possibilitou também uma panóplia de oportunidades e experiências nunca antes possibilitadas à estagiária, o que contribuiu para ampliar os seus conhecimentos acerca da profissão e outros conhecimentos (que adquiriu com as crianças) para além de descobrir as diferenças existentes e características de cada valência para as quais o educador de infância fica habilitado com esta formação.

Desta forma, o pré-escolar permitiu à díade pedagógica a possibilidade de dinamizar várias atividades, em todos os âmbitos e áreas preconizadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997).

#### 4.2. PRÉ-ESCOLAR

O processo observacional, desde o início de estágio nesta valência, teve grande importância na medida em que permitiu o desenvolvimento de algumas atividades que posteriormente integraram projetos realizados com o grupo de crianças. Desta forma, este processo revelou-se importante pela sua contribuição para a ação, pois “a observação recai sobre a ação, controlando-

a, registando-a e permitindo-nos ver o que está a acontecer<sup>2</sup>” (Latorre, 2008, p. 48).

No início desta nova valência, a mestranda sentiu uma grande diferença em relação à creche, pois como é característico desta faixa etária, o grupo era bastante autónomo e muito participativo para além de se mostrar curioso e muito ativo na construção de novas aprendizagens e descobertas. Diferenciando-se das crianças de creche, as crianças desta faixa etária expressam-se bastante através da linguagem verbal o que sugeriu uma grande transformação quanto ao processo de assimilação dos interesses das crianças por parte da mestranda. Esta natureza comunicativa permitiu à formanda conhecer melhor as crianças com quem trabalhou (quanto aos seus interesses, necessidades e aprendizagens evidenciadas) contribuindo positivamente para o processo de planificação.

Contudo e apesar de os interesses das crianças terem sido mais evidentes para a mestranda, esta continuou a sentir dificuldade em clarificar e aprofundar individualmente a especificidade dos interesses de cada criança, pois apesar de comunicarem bastante com as mestrandas, o grupo era bastante maior sendo que havia crianças mais introvertidas que não manifestavam de forma tão evidente as suas necessidades, interesses e aprendizagens. Por sugestão da supervisora institucional, a díade pedagógica prestou mais cuidado a este processo da planificação (através de uma maior interação adulto-criança com o decorrer do tempo e da prática pedagógica) o que contribuiu para que deixasse de constituir um constrangimento. A dificuldade em adequar os objetivos centrando essencialmente os processos de desenvolvimento das crianças manteve-se durante uma parte do estágio, tendo esta dificuldade sido colmatada, bem como as referidas anteriormente, no finalizar da prática pedagógica. Neste sentido, a planificação revela-se um processo assaz

---

<sup>2</sup> Tradução própria

importante na medida em que permite melhorar uma dada situação, pois “permite ao [educador] formular hipóteses explicativas a confirmar mediante uma estratégia que considera potencialmente adequada” (Alarcão, 1996, p. 116). A planificação possui assim uma ligação direta com a prática, na medida em que é necessário a adequação das estratégias no decorrer da ação.

Neste âmbito, os educadores devem “*agir através da implementação do plano, que deve introduzir alterações na situação inicial*” e que deve ser novamente analisada numa fase posterior (Alarcão, 1996, p. 116). Através da ação e das propostas de atividades, o educador adquire competências que lhe vão conferindo experiência, permitindo melhorar gradualmente e adequar cada vez mais as estratégias relativamente ao grupo em que se encontra.

Nesta compreensão, e tal como nos foi proposto numa valência anterior, foi-nos proposta também a realização de algumas atividades.

Como primeira atividade na valência de pré-escolar, e após uma semana de observação, a díade pedagógica iniciou a sua prática com algumas atividades que, posteriormente, constituíram um pequeno projeto. Estas atividades tiveram início devido a uma situação emergente na sala de atividades, à qual as crianças dedicavam bastante tempo. Esta situação tratava-se de um carreirinho de formigas que existia na sala, atravessando-a, o que tornava impossível as crianças não darem conta dele e não o observarem constantemente. Esta situação despoletou então um mini – projeto pela importância que as crianças atribuíam àqueles pequenos seres dentro da sala. O par pedagógico, observando esta curiosidade, propôs desde logo o início de um pequeno projeto pois consistia uma possibilidade de desenvolver competências quer para as crianças quer para o próprio educador que deve colocar “em acção uma nova postura, aceita[r], interrogar a sua prática, descobrir-se e transformar-se” (Mendoça, 2002, p. 7). Inicialmente, e como nunca tinha trabalhado a área do conhecimento do mundo, mais propriamente o domínio das ciências no pré-escolar, a mestranda sentiu-se um pouco apreensiva. A estudante nunca se tinha deparado com uma situação potencializadora de conhecimento tão emergente na sala de atividades de modo que a confusão invadiu-a por

momentos, levando-a a questionar se seria possível trabalhar com instrumentos de cariz científico naquele contexto. Com o decorrer da atividade, este receio foi superado, uma vez que foi completamente infundado.

Após identificada a situação, o par pedagógico iniciou o projeto com o conto “A Cigarra e a Formiga” de Luísa Ducla Soares, o que permitiu desde logo uma transversalidade com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita constante nas OCEPE (cf. Anexo E, 2, fig.1). Este conto funcionou, para além das próprias formigas, como elemento motivacional para as atividades que se seguiriam. Após a leitura da história, a mestranda iniciou com o grupo um pequeno diálogo, analisando o conteúdo da mesma e explorando as suas ilustrações (cf. Anexo E, 2, fig.2). Este diálogo tornou possível que a mestranda realmente se apercebesse da importância que as formigas da sala tinham para as crianças pois colocavam questões ao longo da história, intercalando com comentários de factos que conheciam acerca das mesmas. Dando continuidade às atividades, foi proposto às crianças que desenhassem uma formiga, pois várias crianças mencionaram, assim que tiveram oportunidade de observar a capa do livro, que se tratavam de aranhas e grilos e não dos animais respeitantes à história. Desta forma, seria possível ao par pedagógico conseguir averiguar as conceções prévias das crianças a respeito destes animais pois “todas as crianças detêm um conjunto de conceitos prévios provenientes da sua interação com o meio” (Martins, et al., 2009, p. 97) que são importantes no seguimento de uma nova construção de saberes. Embora algumas crianças afirmassem que não sabiam fazer e algumas até se terem recusado mesmo a fazê-lo (pois afirmavam que não sabiam desenhar uma formiga) todas acabaram por realizar a atividade pois, aquando da recusa, a estudante explicou às crianças que não haveria qualquer problema se a formiga não ficasse perfeita pois o importante é que elas mostrassem o que sabiam e dessem o melhor de si. Neste momento, a mestranda compreendeu que, apesar de existirem formigas na sala e deste ser um ponto atrativo, as crianças não as conheciam muito bem e que deviam ser desenvolvidas mais atividades neste seguimento visto tratar-se tanto de um interesse evidenciado pelo grupo

bem como uma necessidade de aprendizagem. Apesar da situação, todas as crianças fizeram o registo, algumas pedindo até para desenharem outros elementos que conheciam acerca das formigas como por exemplo o seu *habitat*.

Em continuidade da atividade do desenho, seguiu-se uma atividade de modelagem que permitiu às crianças deparar-se com algumas dificuldades aquando da construção da fisionomia da formiga, pois duvidavam, a título de exemplo, de quantas patas tinha e quantas antenas (cf. Anexo E, 2, fig.4). Com esta atividade foi possível uma transversalidade com um dos domínios pertencente à área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o domínio da matemática. Nesta compreensão, foi possível abordar conceitos matemáticos como o sentido do número para esclarecer o número de patas que teria a formiga, nomeadamente a seriação (ao contar as crianças estabelecem uma ordem – ordinalidade) e a classificação (no final da contagem as crianças reconhecem a quantidade de patas que a formiga possui, formando o conjunto de patas da formiga – cardinalidade) contribuindo assim para que as crianças compreendessem os princípios básicos de contagem (Maia, 2008). Com esta atividade o grupo de crianças construiu, através do trabalho colaborativo, o formigueiro da sala.

Na atividade seguinte, e recordando através do diálogo o que tinham realizado previamente, o par pedagógico deparou-se com algumas dúvidas que restavam nas crianças a respeito da quantidade de patas que as formigas tinham. Neste âmbito, formularam-se hipóteses e uma criança sugeriu que se poderia verificar através de lupas, que conhecia e já tinha usado este material porque o seu avô usava e tinha em casa (cf. Anexo E, 2, fig.3). Assim sendo, as crianças adotaram uma postura indagadora e investigadora, tentando solucionar o problema colocado. As lupas regulares foram apresentadas ao grupo e foi explicado como seria a forma correta de utilizar as lupas. No final da atividades, todas as crianças tinham conseguido identificar que a formiga tinha seis patas, apesar de ao longo da descoberta muitas delas terem

dificuldade em contá-las pois contavam também as antenas da formiga como patas (cf. Anexo E, 2, fig.5).

Para uma melhor compreensão a respeito da fisionomia da formiga, a díade levou para a sala de atividades uma lupa binocular e para uma maior ampliação da imagem das formigas foi utilizada também a *webmicroscópio* que permitiu projetar a imagem. Esta situação permitiu que todas as crianças pudessem constatar que as suas descobertas tinham sido similares à dos seus colegas para além de permitir a interação com instrumentos científicos, com os quais nunca tinham sequer contactado. Aquando desta atividade foi evidente por parte da mestrande e do par pedagógico uma preocupação, pois precisamente no dia em que ocorreu a observação foram chamados profissionais de desinfestação de formigas, o que poderia comprometer a viabilidade e sucesso da atividade. Contudo, e embora o número de formigas tivesse ficado bastante mais reduzido, surgiu outro imprevisto na sala. Um pequeno frasco de mel constante na sala atraiu imensas formigas, frasco este que foi aproveitado pela díade para proporcionar às crianças a experiência de visualizarem imensas formigas organizadas de forma diferente da que estavam habituadas a observar (em carreirinho). Esta atividade permitiu uma abertura a um diálogo muito enriquecedor, diálogo este em que as crianças mostraram ser detentoras do conhecimento do número de patas da formiga, da sua constituição e da existência de uma formiga-rainha. As estagiárias contribuíram também para a partilha de conhecimento, confirmando que existia realmente uma formiga-rainha que ficava sempre no formigueiro e que as formigas que tínhamos na sala eram formigas operárias.

Na continuidade deste mini-projeto, as crianças registaram através do desenho, mais uma vez, formigas que sugeriram o contraste de conhecimentos antes e depois da observação. As crianças, observando os seus próprios desenhos, concluíram que, apesar de terem características muito parecidas, também tinham algumas diferentes. Aproveitando esta oportunidade, a díade afirmou que tinha existido, há algum tempo atrás um senhor que tinha chegado à mesma conclusão que as crianças e tinha dedicado a sua vida ao estudo da

diversidade entre os animais, referenciando Charles Darwin. O par explicou também que para isso ele foi para as ilhas Galápagos estudar as espécies animais visto lá existir muita diversidade. Muito curiosas com as ilhas, algumas crianças propuseram-se a realizar uma pequena pesquisa no computador. Interessadas pela pesquisa realizada por este pequeno grupo de crianças, as outras também quiseram saber mais sobre as Galápagos, evidenciando-se assim um interesse bastante grande pelas ilhas. Em simultâneo, e querendo evidenciar o conhecimento que tinham sobre as formigas, o grupo propôs a construção de uma formiga gigante (cf. Anexo E, 2, fig.7).

Este pequeno projeto permitiu às estagiárias participar no “1º Encontro de História das Ciências” dinamizado pela Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro (UTAD) com uma pequena comunicação oral com o intuito de partilhar o conhecimento e a experiência adquirida e transmitir a mensagem de que efetivamente é possível trabalhar o domínio das ciências com as crianças desde que os profissionais estejam atentos e aproveitam as oportunidades que surgem na sala de atividades, assim como seguir os interesses das crianças.

A partir deste pequeno projeto sobre as formigas surgiu, então, uma nova oportunidade de trabalho: o projeto “As ilhas”, concretizado através da MTP.

A MTP, iniciada no contexto de pré-escolar, exigiu da mestrandas e do seu par pedagógico um grande empenhamento pelas condições em que se proporcionou. Por não terem sido respeitadas todas as fases da MTP por falta de conhecimentos suficientes por parte da díade pedagógica quanto às suas fases no início do estágio em pré-escolar, esta metodologia não foi utilizada no mini-projeto das formigas, dando oportunidade às mestrandas, numa fase mais avançada da prática pedagógica, de abordar esta metodologia. A metodologia (supramencionada no capítulo I) referida foi, assim, utilizada pelo par pedagógico perto já do fim do estágio da valência de pré-escolar o que condicionou, em parte, o tempo dedicado a este trabalho. Todavia, e apesar do tempo se ter tornado mais escasso que o previsto, a díade conseguiu utilizar esta metodologia, tornando-se num trabalho muito enriquecedor quer para a mestrandas, que procurava desenvolver as suas capacidades profissionais, bem

como para as crianças que conseguiram desenvolver competências e apreender conhecimentos de áreas de conteúdo diversas. Esta metodologia distingue-se de todas as outras na medida em que possibilita sempre uma articulação entre teoria e prática já que obriga a uma pesquisa constante utilizando fontes diversificadas como livros e internet e também conversas informais que visem ampliar o campo de informações a receber. Esta metodologia, estando inserida numa perspetiva construtivista (mencionada no capítulo I), procura desenvolver competências através da interação constante entre pares e crianças-adulto pois neste tipo de metodologia, todos os atores do processo adquirem relevância sendo que o principal objetivo é criar condições para que as crianças consigam aprender. Porém, os destinatários destas aprendizagens que a metodologia proporciona não são só as crianças, mas também os educadores pois ao longo das várias fases a mestranda conseguiu aprender e descobrir novos factos ligados à temática a tratar que não tinha tido conhecimento. Para que isto aconteça, é necessário que o educador seja também participativo e que conheça “os métodos e regras que constituem esta metodologia e saber (fazer) aplicá-los durante a realização do Trabalho de Projecto” (Many & Guimarães, 2006, p. 13) para que seja possível a orientação a nível de resolução de problemas, respeitar (e se necessário flexibilizar) a planificação e também gerir e regular o grupo ou pequenos grupos como foi o caso.

Em várias ocasiões da utilização da metodologia referida, a díade pedagógica optou por trabalhar em pequenos grupos, dando a oportunidade de desenvolver as capacidades das crianças, contactando com novos materiais e efetuando novas experiências e promovendo também a partilha de informações e interações constantes com os pares (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, a discente sentiu algumas dificuldades quanto à regulação do grupo, tornando-se esta uma tarefa mais complexa tendo em conta autonomia e participação ativa das crianças nas tarefas propostas, o que não se verificou na creche. A rotina diária (como referido em *Highscope*, capítulo I) também contribuiu para uma certa insegurança uma vez que, vinda

de um contexto em que a rotina era visivelmente bastante mais vincada (apesar de também existir flexibilidade), a mestranda teve de se adaptar a uma nova situação que nunca tinha experienciado na medida em que a rotina do pré-escolar era bastante mais flexível que no contexto anterior, seguindo muito os interesses das crianças. Esta insegurança conduziu a que muitas vezes a mestranda tivesse de recorrer ao auxílio da educadora cooperante para conseguir prosseguir com algumas atividades, o que não seria o ideal visto que a valência do pré-escolar foi a segunda valência em que a estudante estagiou.

A MTP iniciou-se, como referido previamente, como continuidade do mini-projeto das formigas e, neste âmbito foi realizada a primeira fase do projeto, fase esta em que as crianças expõem o que já sabem sobre o tema e o que gostariam de saber, construindo um mapa concetual e definindo um título para o projeto. Este trabalho incidiu, assim, sobre as ilhas portuguesas, visto que as crianças demonstraram o seu interesse em saber mais sobre as mesmas. Após as construções dos mapas, que orientaram o percurso, seguiu-se uma panóplia de atividades, propostas pelas crianças e pelos adultos da sala que contribuíram para o enriquecimento do projeto.

A primeira atividade deste projeto consistiu na recolha de conceções: as crianças em pequenos grupos desenharam com lápis de cor, pintaram com pincéis e tinta e também com as mãos espalhando a tinta sobre a mesa e elaborando formas com os dedos (cf. Anexo E, 2, fig.8). Elaboradas as formas, as crianças utilizaram folhas de papel como negativo, ficando assim registada a sua conceção de ilha. Desta forma, as crianças conseguiram partilhar as suas perceções, chegando a uma definição de ilha consensual - também com o apoio da educadora cooperante. Para dar continuidade ao projeto e para tentar esclarecer algumas das dúvidas e questões levantadas pelas crianças aquando da construção dos mapas concetuais, partiu-se para uma pesquisa na internet e em jornais (cf. Anexo E, 2, fig. 9 e 10) com a qual o grupo tentou responder a algumas questões tais como “Nas ilhas existem bombeiros e médicos?”; “Como é o tempo nas ilhas?”; “Nas ilhas existem carros?”; “Todas as ilhas têm vulcões?”, entre outras. Mais uma vez a atividade foi realizada em diferentes

grupos, proporcionando-se, mais tarde, um diálogo sobre as novas descobertas em grande grupo. Com esta pesquisa, deram resposta a algumas das questões levantadas, bem como descobriram que não existiam só os arquipélagos da Madeira e dos Açores, mas também outras ilhas, com menores dimensões, em Portugal como a ilha do Pessegueiro e a Ínsua. Esta nova descoberta conduziu então a uma necessidade e a uma motivação para saber mais e, neste sentido, estabeleceram-se novos grupos (em que cada grupo ficaria responsável por estudar uma ilha) através de uma votação democrática (cf. Anexo E, 2, fig. 18), em que inicialmente escolheram quais as ilhas que gostariam de trabalhar e posteriormente com que ilha cada grupo gostaria de ficar. Este tipo de atividades revela-se importante para a formação pessoal e social, pois ajuda a desenvolver atitudes democráticas e de negociação defendidas pelo MEM (Katz & Chard, 1997) (mencionado no capítulo I). Após a votação, cada grupo começou por trabalhar a propósito das suas ilhas construindo pequenas ilhas em diversos materiais: o Arquipélago da Madeira foi construído em barro e pintado, mais tarde; o Arquipélago dos Açores foi pintado num papel de cenário; a Ilha do Pessegueiro foi elaborada com recurso a massa de sal e a Ilha da Ínsua foi construída em plasticina (cf. Anexo E, 2, fig. 11, 12 e 13). Depois de elaboradas as ilhas em materiais diversos, as crianças evidenciaram interesse em mostrar aos pais e às crianças da comunidade educativa os trabalhos que estavam a realizar e a partir daí surgiu a ideia de, no fim do estágio, montar uma exposição e elaborar um pequeno texto, envolvendo as ilhas que os grupos estavam a trabalhar, a fim de realizar um pequeno teatro (já que também demonstravam bastante interesse em dramatizar) para que os pais visualisassem no dia da exposição.

Para dar prosseguimento ao projeto, e após a construção das ilhas, o grupo mais uma vez dividiu-se em pequenos grupos, para que um deles pudesse procurar, em jornais e revistas, letras correspondentes às mesmas que compunham o nome das ilhas a fim de legendar as mesmas já construídas previamente em outros materiais (cf. Anexo E, 2, fig.15). Em simultâneo, o outro grupo ficou encarregue de construir (em plasticina) alguns elementos

típicos e produtos de cada ilha, como por exemplo as bananas da Madeira e os açores que deram o nome ao arquipélago. Estes elementos constaram também da exposição realizada para a comunidade educativa.

Nesta fase da MTP, a mestranda começou a sentir-se um pouco desmotivada pois, em certos momentos sentia-se incapaz de conseguir regular eficazmente o grupo e regular o tempo de cada atividade (visto existirem muitas crianças que, pela vontade de participar, deixavam de cumprir algumas das regras da sala de atividades) o que, conseqüentemente pensou ter repercussões negativas ao nível da continuidade do trabalho. A estudante, refletindo sobre o seu trabalho na prática pedagógica, duvidou das suas capacidades enquanto mediadora, sentimento este que foi partilhado também pelo par pedagógico. Neste sentido, com a experiência das educadoras estagiárias que gradualmente se foram sentindo mais confiantes na mediação do grupo, este começou a respeitar mais as regras o que possibilitou a continuação do trabalho. Embora pudesse ter contribuído para um pequeno atraso, não foi muito significativo para o desenvolvimento do projeto.

Ao trabalhar sobre as ilhas, e partindo do interesse evidenciado no mini – projeto elaborado anteriormente, as crianças demonstraram interesse em saber localizar no mapa as ilhas que estavam a estudar (cf. Anexo E, 2, fig.20). Neste âmbito, as educadoras estagiárias proporcionaram o meio para que pudesse satisfazer esta necessidade, levando para a sala de atividades um mapa-mundo e um mapa de Portugal. Ao tentar localizar as ilhas nos mapas, as crianças puderam aprender conceitos como norte e sul e outros como o conceito de país que se insere no mundo e que tem uma localização geográfica própria. Desta forma conseguiram também perceber a dimensão das ilhas em comparação aos países e constatar que os oceanos não têm todos os mesmos nomes. Compreendendo estes novos conceitos, as crianças conseguiram localizar quer no mapa-mundo quer no mapa de Portugal as ilhas sobre as quais estava a decorrer o estudo.

Como parte integrante do projeto, e com o objetivo de envolver a comunidade, pedimos a colaboração dos pais visto ser evidente “a necessidade

(...) de trabalhar a fim de introduzir um modelo participativo de colaboração, de forma a que as famílias possam ser encaradas como parceiros e possam cooperar com as escolas, tenham voz ativa e sejam capazes de fazer a diferença” (Marques, 1998, p. 59). Assim sendo, a colaboração com os pais foi pedida no âmbito de uma pesquisa sucinta efetuada com as crianças a fim de que cada criança ficasse a conhecer mais sobre a ilha que estava a trabalhar e partilhasse posteriormente com o grupo, permitindo a todos um conhecimento ainda mais amplo sobre as ilhas (cf. Anexo E, 2, fig.14). Esta pesquisa efetuada com os pais constou também da exposição final bem como alguns registos fotográficos que a díade pedagógica foi efetuando das crianças e de alguns objetos que algumas trouxeram.

Demonstrado o interesse evidente das crianças pelo domínio da expressão musical, surgiu como proposta da educadora cooperante a música “Porto Côvo” do cantor Rui Veloso que rapidamente as crianças se disponibilizaram para ouvir e aprender o refrão para cantar aos pais, inserindo-a também no teatro a elaborar para os pais como previamente mencionado. Para que fosse possível a concretização deste teatro, e apesar de o tempo começar a tornar-se cada vez mais escasso, o grupo evidenciou a vontade de elaborar uma história, dando um sentido muito próprio à história e envolvendo todas as ilhas para que nenhum grupo ficasse lesado.

Mais uma vez, o projeto pôde contar com a colaboração da comunidade, na medida em que o par pedagógico estabeleceu interação com um pai de uma das crianças do grupo que já tinha estado a trabalhar nos Açores e que se disponibilizou, durante o período da manhã, a partilhar algumas das suas vivências e descobertas com o grupo (cf. Anexo E, 2, fig.16). Como já é frequente, o grupo ficou bastante envolvido, ouvindo e interiorizando as várias informações que lhes foram dadas. Nesta compreensão, e após a saída do pai, as crianças quiseram ouvir a pronúncia de alguns habitantes da localidade em que o pai tinha estado, de forma que recorreremos à visualização de uns vídeos e notícias da localidade anteriormente falada e, também, vídeos das restantes ilhas, estabelecendo algumas comparações (cf. Anexo E, 2, fig.17). Nesta fase

do projeto, e face aos conhecimentos já adquiridos pelas crianças, o par pedagógico e o grupo construíram um novo mapa conceitual a fim de conseguir perceber e registrar os novos conhecimentos assim como refletir acerca de novas dúvidas e questões que gostaríamos de ver esclarecidas. Como seria o esperado, e em comparação aos primeiros mapas conceituais, foi visível uma evolução quanto aos conhecimentos apreendidos. Contudo, com a abordagem à MTP, também foram desenvolvidas outras competências como a utilização democrática dos recursos disponíveis na sala de atividades e o desenvolvimento do sentido de cooperação bem como uma predisposição para a aprendizagem (Katz & Chard, 1997). Estas mudanças visíveis no grupo foram contribuindo significativamente para que a motivação da mestrandia fosse crescendo ao longo da realização da MTP.

Já numa fase final, e porque as crianças mostraram interesse em conhecer alguns elementos das ilhas que previamente tinham visto nos vídeos, a diáde pedagógica decidiu levar alguns objetos, aos quais tinham acesso, para a sala de atividades para as crianças pudessem interagir com estes, tais como um barrete usado pelas pessoas que dançam o “bailinho da Madeira” e alguma parte da areia negra da Praia Formosa (cf. Anexo E, 2, fig.21). As crianças construíram, também, a partir de um lençol, uma cortina e as personagens da história elaborada também por elas em atividades anteriores, elementos estes fulcrais para a construção do fantocheiro e para a concretização do teatro. Contudo, por falta do tempo, o teatro previamente programado não pôde ter lugar no projeto, o que deixou a mestrandia um pouco apreensiva, visto que era um grande interesse das crianças e não conseguiu atender a esse pedido que tinha especial interesse para elas, uma vez que era para apresentar aos pais aquando da exposição. Este sentimento logo se dissipou devido à garantia por parte da educadora cooperante de que continuariam o trabalho para que as crianças pudessem continuar o seu interesse em construir um pequeno teatro, prometendo também que, se um dia mais tarde as educadoras estagiárias quisessem lá voltar, as crianças representariam para elas.

O projeto findou-se assim, como já referido, com a exposição que contou com a presença de bastantes pais que se disponibilizaram para ir ver, demonstrando desta forma o enorme interesse que detinham pelos trabalhos realizados pelos seus filhos e questionando-os sobre o que tinham feito e aprendido. Os pais ficaram bastante satisfeitos com os resultados evidenciados o que também agradou o par pedagógico, por sentirem que contribuíram significativa e positivamente para o desenvolvimento do grupo com quem trabalharam durante um semestre letivo, tal como seria esperado nesta fase final do mestrado. Para além de demonstração da satisfação dos pais, o que mais contribuiu para que a mestranda se sentisse gratificada com o trabalho desenvolvido foi a reação das próprias crianças que, aquando de um diálogo final sobre o projeto, expressaram agrado quanto ao próprio trabalho desenvolvido exclamando “Gostei muito de trabalhar as ilhas!” e questões que demonstraram interesse em continuá-lo como “Podemos continuar a fazer o teatro?”.

Com a MTP e, no seguimento do interesse das crianças em realizar a exposição, ocorreram algumas mudanças a nível da sala de atividades que foram fundamentais para a organização da mesma e que foram ao encontro do preconizado no DL nº 241/2001 que refere que o educador deve “organiza[r] o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (2001, p.5573). Por este motivo, acrescido da dificuldade evidenciada pelas crianças em movimentar-se pela área da expressão plástica e da casinha aquando da realização dos trabalhos - dificuldade observada durante a duração do estágio -, as educadoras estagiárias decidiram, em conformidade, realizar algumas alterações. A fim de que as crianças deixassem de ter tantas dificuldades (uma vez que este também não se adequa ao tamanho das mesmas) em aceder ao único ponto de água na sala aquando da realização de atividades relacionadas com a utilização de tintas, as estagiárias trocaram a área da expressão plástica com a casinha (que se encontrava mesmo ao lado do ponto de água), e a área dos jogos (que inicialmente também se

encontrava perto do ponto de água e da área da casinha) para o lado da biblioteca, deixando assim um espaço mais amplo e menos condicionado e facilitando a circulação entre as áreas. Ao passar a área da plástica para perto do ponto de água permitiu alargar o espaço de passagem entre as áreas o que, conseqüentemente facilitou a visualização dos trabalhos que estavam colocados pendurados nas paredes por parte dos pais. Esta remodelação da área, embora tivesse sido bastante mais proveitoso ter-se mostrado um trabalho colaborativo com as crianças não se verificou como tal, pela falta de tempo dedicada à MTP como mencionado previamente.

Desde o iniciar da prática pedagógica e das atividades desenvolvidas e para que fosse possível a continuidade do trabalho foi necessária uma reflexão constante, estando assim este processo inerente a todos os processos supramencionados. A reflexão esteve presente durante toda a prática pedagógica, quer aquando na elaboração das planificações com a educadora cooperante quer aquando da realização da proposta de atividade e após as mesmas pois é este processo que permite “concluir [a] validade das hipóteses iniciais e [a] eficácia da estratégia de acção para a resolução do problema” (Alarcão, 1996, p. 116) e por isso, torna-se indispensável a toda a prática pedagógica.

#### 4.3. ESTRATÉGIAS FORMATIVAS INERENTES A AMBAS AS VALÊNCIAS

Ao longo da formação da mestranda e no aprofundamento de conhecimentos, o mestrado proporcionou estratégias pedagógicas que auxiliaram a estudante na construção da sua identidade profissional e a fizeram consciencializar-se da importância que esta assume na construção da sua práxis futura.

Neste sentido, existiram especificamente algumas estratégias às quais a educadora estagiária dá especial ênfase, pois sentiu que sem estas estratégias

o seu percurso académico e, conseqüentemente, profissional ficaria condicionado e que, por esta razão, considera indissociáveis do processo formativo.

De entre as estratégias mencionadas, a estagiária considera que a escrita de narrativas reflexivas mensais teve especial relevância ao longo de todo o ano letivo. Apesar de, por vezes a estagiária ter sentido dificuldades ao nível da escolha do tema e ao nível do tempo de observação que considerou (por vezes) escasso, a mestranda considera que estas foram extremamente importantes para a sua formação pois permitiu, a partir de exemplos que partiram da prática pedagógica desenvolvida por si, analisar e refletir sobre questões que considera fundamentais e que fazem parte do quotidiano do educador. Deste modo, as narrativas permitem que os formandos reflitam quer sobre a sua ação que consideram mais ou menos proveitosa, mas também sobre outros temas externos à sua ação com os quais concordam ou discordam, promovendo assim também uma atitude crítica, além de uma atitude reflexiva. Estas narrativas contribuíram, desta forma, para que a formanda aprofundasse o seu conhecimento no que diz respeito aos contextos profissionais e avaliasse a sua ação uma vez que as narrativas são utilizadas “para a avaliação formativa e sumativa, para a promoção de reflexão sobre a ação, permitindo que não se perca a noção da realidade complexa que enforma a ação” (Holy, 1991, citado por Alarcão, 1996, p.106).

O decorrer da prática pedagógica aliada ao decorrer de aulas, em simultâneo, constituiu outra estratégia formativa de grande valor para a mestranda. As aulas constituem desde sempre o “ponto de partida para o desenvolvimento profissional do [educador]” (Alarcão, 1996, p. 109). Neste sentido, a mestranda pode afirmar que esta estratégia deu a oportunidade à educadora estagiária de aprender e apreender novos conhecimentos, conceitos essenciais à sua futura profissão, mas também teve a oportunidade de analisar o que estava a decorrer na prática pedagógica confrontando e contrastando a observação efetuada com o que a literatura referia em relação a determinados aspetos da prática. Assim esta correlação entre aulas e prática

pedagógica permitiu o desenvolvimento de competências por parte da estudante. Para além disto, o facto de a mestranda ter a possibilidade de esclarecer e retirar dúvidas com os professores sempre que surgia uma dificuldade na prática contribuía para que não permanecessem dúvidas por esclarecer, e conseqüentemente que não subsistissem lacunas na formação profissional da estudante.

A supervisão constituiu também uma estratégia formativa de grande relevância para a mestranda de forma que esta a considera indissociável da construção de uma boa prática pedagógica. Apesar de sentimentos como o nervosismo e o sentimento de incapacidade poderem estar associados a um momento de supervisão por parte das supervisandas, esta adquire bastante importância porque se revela uma oportunidade de colmatar possíveis falhas ou dúvidas levando a que os formandos compreendam a importância dos “princípios e processos instrucionais subjacentes à sua prática”, passando de “um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado para um nível de reflexão crítica” (Alarcão, 1996, p. 110).

Para além das estratégias formativas mencionadas previamente, a estagiária contou também com o preenchimento de planificações semanais que considerou bastante importantes na sua formação. Esta estratégia permitiu uma aproximação da realidade da mestranda a uma realidade futura pela sua elaboração por parte das educadoras que trabalham no terreno. Para além desta oportunidade de aproximação, a planificação constituiu também uma oportunidade orientada de efetuar uma observação e propostas de atividades orientadas para cada criança em específico, considerando centralmente os seus processos de desenvolvimento.

Para concluir, a estagiária considera, ter existido um processo evolutivo quanto aos processos inerentes à sua prática profissional. Este processo evolutivo deveu-se não só pelas atividades desenvolvidas na prática pedagógica acima descritas e pelo conhecimento dos respetivos contextos de estágio, mas também pela existência de estratégias formativas que se mostraram relevantes na construção da sua identidade.

## 5. REFLEXÃO FINAL

Ao longo de todo o relatório foi analisado o percurso formativo da mestrandia durante a prática pedagógica, sustentada por referenciais que fundamentaram as suas escolhas. Neste sentido, torna-se relevante a elaboração de uma reflexão final, uma vez que foi um processo que a acompanhou desde o início da sua formação inicial até ao seu final, e que certamente a ajudou a melhorar a sua prática pedagógica. A reflexão foi assim um processo inerente à ação em ambas as valências em que a formanda teve oportunidade de estagiar, que contribuiu para a construção do perfil da estagiária enquanto futura profissional de educação de infância.

Assim, a mestrandia considera que a formação que frequentou teve bastantes potencialidades que contribuíram positivamente para o desenvolvimento das competências que fazem parte do perfil do educador de infância, enunciadas no DL nº 241/2001. Uma destas potencialidades do mestrado prende-se com o facto de termos tido a oportunidade de vivenciar experiências de duas valências relativas à infância. Apesar de a duração do mestrado ter sido de apenas um ano, esta oportunidade de interagir e aprender em duas valências tão distintas como a creche e o jardim-de-infância, permitiu à mestrandia conhecer contextos e ambientes educativos bastante díspares, preparando-a para o que é a realidade profissional de educação de infância que, até então, não tinha conhecimento.

Na valência relativa à creche, esta experiência permitiu à estagiária o conhecimento do que é, efetivamente, uma rotina diária neste contexto e da importância que têm as interações adulto-criança positivas. Uma vez que nunca tinha estagiado em creche, inicialmente a mestrandia sentiu receio por pensar que, não conhecendo esta valência, não seria capaz de ter uma boa prática. Contudo, este receio atenuou-se com o auxílio do par pedagógico, permitindo

que, em colaboração, conseguissem dinamizar atividades que visassem o desenvolvimento das crianças.

Na valência relativa ao pré-escolar, inicialmente, a mestranda deparou-se com o receio de não corresponder às expectativas, uma vez que já tinham estado estagiárias numa primeira fase do mestrado e que as crianças estabelecem relações de proximidade bastante vincadas temendo assim a recetividades por parte das mesmas. Todavia rapidamente o receio se desvaneceu com a ajuda das crianças que acolheram o par pedagógico de uma forma muito carinhosa, bem como a educadora cooperante e restantes membros da equipa educativa.

Por este motivo, a mestranda considera que, para além da potencialidade referida previamente, a oportunidade de evoluir com profissionais da educação de infância que se encontram no exercício desta profissão, constituiu também uma potencialidade desta formação, pois

“o educador cooperante é alguém com experiência e com conhecimentos mais profundos e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes às do formando, é mais do que um colega, devendo estabelecer com este uma relação de ajuda colaboração e parceria.” (Rodrigues, 2009, p. 51).

Esta colaboração revelou-se, assim essencial pela troca de experiências que proporciona (Cró, 1998) e pela orientação que foi proporcionada todos os dias da prática, dando oportunidade à mestranda de esclarecer dúvidas que surgissem no momento. Com a sua experiência do mundo profissional, as educadoras cooperantes auxiliaram-na na resolução de problemas encontrados ao longo do decorrer do estágio, mostrando outros caminhos que pudessem ser percorridos. Para além desta importante colaboração com as educadoras cooperantes, também foi importante para a formanda o facto de ter três dias de estágio por semana, uma vez que tal lhe permitia permanecer no contexto a maior parte da semana podendo acompanhar o desenvolvimento das crianças.

Apesar de a realização do estágio nas duas valências se ter revelado uma potencialidade por proporcionar o conhecimento de realidades diferentes, esta realização encontrou também aspetos menos favoráveis pois ao ter de trocar de valência a meio do ano letivo, a estagiária sente que não teve a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento do grupo durante todo o ano letivo e conseqüentemente, efetuar uma análise completa desse mesmo desenvolvimento realizado durante esse período de tempo. Esta característica trouxe também algumas limitações aquando da realização do projeto de grupo proposto numa das unidades curriculares do mestrado, uma vez que, iniciado um pouco mais tarde o estágio, as formandas não tiveram oportunidade para desenvolver uma avaliação do projeto desenhado para o próprio grupo.

Assim, a mestranda considera que a necessidade de saber avaliar um projeto poderá ser colmatada com a experiência que ainda vai adquirir, bem como com a realização de pesquisas autónomas que a ajudem a desenvolver novas competências e a tornem mais reflexiva perante as situações que poderá enfrentar diariamente, uma vez que “o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso” (Alarcão, 1996, p. 54). Deste modo, e perspetivando o futuro, a mestranda sente necessidade de frequentar cursos de formação contínua já que, a formação inicial, embora muito enriquecedora não é de todo, o culminar da sua aprendizagem profissional, mas sim o iniciar de um longo percurso a percorrer, pois a formação inicial prepara unicamente “o futuro educador para começar a sua carreira e apreender pela reflexão a partir da sua prática” (Cró, 1998, p. 112). Desta forma, este percurso necessita de formação constante ao longo da vida de modo a não lesarmos as nossas práticas educativas e a não lesarmos, conseqüentemente e principalmente, o desenvolvimento das crianças com quem iremos trabalhar. Para além da formação contínua a respeito da área escolhida pela mestranda, esta espera também ter a oportunidade de poder ver ampliado o seu conhecimento a nível de outras áreas, como por exemplo a área da psicologia. Apesar de não ser propriamente a área da educação, a formanda considera que esta área detém um papel bastante importante para

a sua realização enquanto pessoa e profissional, uma vez que compreendendo melhor o psíquico do ser humano e os seus comportamentos e atitudes, poderá ser ainda mais humana nas suas escolhas e ter comportamentos na sua prática mais apropriados a cada ser individual com quem irá trabalhar, seja parte integrante do grupo ou equipa educativa.

Posto isto, no futuro a mestranda espera começar o exercício da sua profissão, compreendendo que é na prática que vai ver esclarecidas algumas das suas dúvidas e conseguir desenvolver estratégias pedagógicas cada vez mais centralizadas na individualidade de cada criança, algo que para um educador a iniciar a sua prática se pode revelar uma tarefa difícil. Desta forma espera ver realizada a oportunidade de começar a exercer para que seja possível desenvolver-se e crescer profissionalmente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, S. B.; Costa, H. (2010). *Pedagogia-em-participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança*. Em Cadernos de Educação de Infância, nº91
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Cró, M. d. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores - Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children*. England: Ablex Publishing Corporation.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Ediciones Morata
- Folque, M<sup>a</sup>. A. (2012) *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Formosinho, J. (2012) Prefácio. Em J. Oliveira Formosinho. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 9- 24) Porto: Porto Editora
- Fosnot, C. (1999) *Construtivismo e Educação – teoria, perspectivas e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Freinet, É. (1983) *O itinerário de Célestin Freinet – a expressão livre na pedagogia Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *Educação dos 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. (2<sup>a</sup> Ed.). Porto Alegre: Artmed
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. (6<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M; Banet, B & Weikart, D.P. (1995) *A Criança em Acção* (4<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e Socioconstrutivismo – Um quadro Teórico*. Lisboa: Instituto Piaget

- Katz, L & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción*. Barcelona: Editorial Graó
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Porto: Areal Editores.
- Marques, R. (1998). *Professores, Famílias e projecto Educativo*. Porto: Edições ASA.
- Martins, I. P., et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora
- Mendoça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: Edições ASA.
- Montagner, H. (1996) *A Criança actor do seu desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget
- Moreira, M. (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia
- Niza, S. (2012). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. Em J. Oliveira Formosinho. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 142 – 160). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2011) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora
- Papalia, D. Olds, S & Feldman, R. (1999). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vasconcelos, T. (1997) *Ao redor da mesa grande – A prática Educativa da Ana*. Porto: Porto Editora

- Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. Em Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I. S.. *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. (pp. 45-76). Mangualde: Edições Pedagogo
- Vonta, T. (2009). *As ideias de Vygotsky nas novas democracias*. Em APEI – Associação de Profissionais de Educação de infância (2009). *Redescobrir Vygotsky*. Revista Noesis nº77 (pp. 22 – 23)

### **Webgrafia**

- Fino, C. N. (n/d) *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):Três Implicações Pedagógicas*. Em Revista Portuguesa de Educação, Vol. 14, nº2 (pp. 273-191). Consultado em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>, a 3 de abril de 2015
- Rodrigues, M. F. (2009). *Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância*. Portfolio. Obtido em 20 de 12 de 2014, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2113/1/22158\\_ulfp034796\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2113/1/22158_ulfp034796_tm.pdf)

### **Referências Legais e Reguladoras**

- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC
- Decreto- Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República, nº 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 115<sup>a</sup>/98, de 4 de Maio. Diário da República, n.º102/1998 – I  
Série – A. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro. Diário da República, nº 237 – I Série.

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. Diário da República, nº 166/2005 – I Série A.

Ministério da Educação

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica

Projeto Curricular de Sala – [redacted] (2014/2015)

Plano de Turma – [redacted] (2014/2015)

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas [redacted] (2010-2014)

# AN

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho | 20