

Orientação

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéri

Quem passa por nós e se cruza no nosso caminho marca a nossa vida, como refere Antoine de Saint-Exupéri, e o mesmo acontece quando somos nós a cruzar a vida dos outros, ainda que por um breve período de tempo, desde que tenha sido intenso e significativo. Assim, torna-se essencial agradecer a quem me acompanhou, me fez evoluir e ajudou a ultrapassar os desafios ao longo deste percurso.

Aos meus pais, Carmen e Augusto, por acreditarem em mim e me terem dado a oportunidade de embarcar neste desafio.

Aos meus irmãos, Ester e Fábio, por todo o apoio e carinho em todos os momentos deste percurso.

Ao meu namorado, Elias, por todo o amor, paciência e apoio incondicional ao longo desta caminhada.

À minha avó, Maria do Céu, por acreditar que a neta seria “Uma boa professora.”

A toda a minha família, que sempre depositou toda a confiança nas minhas capacidades para alcançar os meus objetivos.

À Carina, por ser o meu par pedagógico, partilhando experiências e momentos que contribuíram para o meu crescimento ao longo desta caminhada.

À Prof. Doutora Sara Araújo, minha orientadora, supervisora institucional e professora, pelo incentivo, disponibilidade e apoio, bem como pela partilha de saberes e pelos momentos de reflexão que me fizeram crescer.

Às Educadoras Cooperantes, pela oportunidade de aprender e evoluir, tendo-me recebido tão bem nos contextos educativos.

Às Assistentes Operacionais, pelo carinho e pela ajuda ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada.

Às Crianças com que partilhei o meu estágio, por partilharem comigo os seus saberes, por terem feito os meus dias mais coloridos e cheios de carinho e por me terem permitido crescer, profissionalmente e pessoalmente.

Obrigada a todos.

RESUMO

No âmbito do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Porto, foi solicitado à mestranda um relatório que versasse sobre o seu estágio como parte integrante da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada II. Assim sendo, o relato evidencia o percurso académico da mestranda, quer a nível profissional quer a nível pessoal, nas valências de Creche e Educação Pré-Escolar. Nesta linha de pensamento, a mestranda expõe o seu percurso e experiências que possibilitaram e potenciaram a construção de saberes e a aquisição de competências, que lhe permitiram construir o seu perfil profissional, alicerçado num leque de referenciais teóricos e legais. A mestranda desenvolveu a sua prática educativa usando uma aproximação à Investigação-Ação, uma metodologia que é levada a cabo em quatro etapas: observação, planificação, ação e reflexão/avaliação. Esta metodologia facilita a articulação entre saberes e atitudes, construída pelos diferentes atores envolvidos na prática pedagógica. Os contextos educativos e os processos de estágio são elementos chave na formação docente e revelaram-se fundamentais nos processos educativos de qualidade na educação de infância, auxiliando o desenvolvimento de competências para a educação. A mestranda tem plena consciência que para dar resposta aos desafios atuais, fruto das constantes alterações sociais, deve investir na sua formação contínua, com o intuito de se manter atualizada e desenvolver novas competências, profissionais e pessoais.

Palavras-chave: Creche; Educação Pré-Escolar; Metodologia de Investigação-Ação; Processos Educativos de Qualidade

ABSTRACT

Trainees taking part in the Pre-Primary Education master's program at Porto School of Higher Education are asked to prepare a report on their internship as part of the subject Supervised Training Practice. This report would set out the master's student's academic path and the apprenticeship she completed based on both professional and personal findings in the fields of nursery and pre-primary education. Within this framework of thought, the master's student has to demonstrate her academic path and the experiences which contributed to and enhanced both the construction of knowledge and the acquisition of skills which enabled her to build a developing professional profile based on a wide range of theoretical and conceptual references. The master's student developed her educational practice using Action Research, a methodology carried out in four steps: observation, planning, action and reflection/assessment. This methodology facilitates the interrelation of knowledge and attitudes constructed by the different actors involved in pedagogical practice. Key elements in the teacher's training are the educational context and the internship process, which have proven to be essential in high quality education systems in kindergarten education by fostering the development of educational skills. The master's student is fully aware that, in order to respond to the current challenges due to the ongoing societal changes, she must invest in her ongoing professional development to keep up-to-date and develop both her professional and personal skills.

Key words: Nursery; Pre-Primary Education; Action Research Methodology; High Quality Education Systems

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal	5
1.1. Portugal e a sua perspetiva de Educação de Infância	5
1.2. O papel do/a Educador/a de Infância	9
1.3. A ação do/a Educador/a de Infância: propostas pedagógicas e modelos curriculares	14
2. Caracterização da metodologia de investigação-ação e do contexto de estágio	23
2.1. Metodologia de investigação-ação nas práticas pedagógicas	23
2.2. Caracterização da valência de Creche	25
2.3. Caracterização da valência de Educação Pré-Escolar	30
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados	37
3.1. Aprendizagens transversais a ambas as valências	37
3.2. Ações pedagógicas desenvolvidas na valência de Creche	42
3.3. Ações pedagógicas desenvolvidas na valência de Educação Pré-Escolar	52
Reflexão final	75
Referências bibliográficas	79
Documentos legais e reguladores	83
Webgrafia	83

ÍNDICE DE ANEXOS

A: Planificações semanais

A1: Planificações semanais da valência de Creche

A1.1: Planificação semanal – 4 a 6 de abril de 2016

A1.2: Planificação semanal – 11 a 13 de abril de 2016 (com *feedback*)

A1.3: Planificação semanal – 18 a 22 de abril de 2016

A1.4: Planificação semanal – 26 a 29 de abril de 2016

A1.5: Planificação semanal – 2 a 6 de maio de 2016

A1.6: Planificação semanal – 9 a 13 de maio de 2016

A1.7: Planificação semanal – 16 a 20 de maio de 2016

A1.8: Planificação semanal – 23 a 27 de maio de 2016

A1.9: Planificação semanal – 30 de maio a 3 de junho de 2016 (com *feedback*)

A2: Planificações semanais da valência de Educação Pré-Escolar

A2.1: Planificação semanal – 7 a 10 de novembro de 2016 (com *feedback*)

A2.2: Planificação semanal – 14 a 18 de novembro de 2016

A2.3: Planificação semanal – 21 a 25 de novembro de 2016

A2.4: Planificação semanal – 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016 (com *feedback*)

A2.5: Planificação semanal - 5 a 9 de dezembro de 2016

A2.6: Planificação semanal – 12 a 16 de dezembro de 2016 (com *feedback*)

A2.7: Planificação semanal – 9 a 13 de janeiro de 2017

B: Narrativas reflexivas individuais (com *feedback*)

B1: 1ª Narrativa

B2: 2ª Narrativa

B3: 3ª Narrativa

B4: 4ª Narrativa

B5: 5ª Narrativa

B6: 6ª Narrativa

C: Registos fotográficos

C1: Sala de atividades na Educação Pré-Escolar

C2: Atividade “Caixa Surpresa” na valência de Creche

C3: Jogo Heurístico na valência de Creche

C4: Construção do foguetão na valência de Educação Pré-Escolar

C5: Projeto “O Teatro” na valência de Educação Pré-Escolar

D: Outros documentos

D1: Conceções do grupo sobre o teatro

D2: Questões a responder ao longo do projeto

D3: Meios de pesquisa

D4: O que sentimos?

D5: Entrevista à atriz convidada (guião)

D6: Documentação pedagógica realizada na valência de Creche

D7: Materiais contruídos na valência de Creche

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DQP - Desenvolvendo Qualidades em Parcerias

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

EB – Escola Básica

IPP – Instituto Politécnico do Porto

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCS – Projeto Curricular de Sala

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) II, foi solicitada a elaboração do presente documento, o relatório de estágio. A UC à parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), para a habilitação para a docência nas valências de Creche e Educação Pré-Escolar (EPE), através da obtenção do grau de Mestre. O documento apresenta o percurso da mestranda, que possibilitou que esta experienciasse a ação enquanto educadora de infância e permitiu o desenvolvimento de saberes e competências na construção do perfil profissional.

Deste modo, a educadora estagiária expõe o percurso realizado durante os anos letivos 2015/2016 e 2016/2017 em duas instituições da zona metropolitana do Porto. A componente de estágio permitiu vivenciar momentos de aprendizagem, observar e colaborar, proporcionou experiências de planificação e avaliação da ação da mestranda. Neste âmbito, possibilitou a compreensão e, conseqüentemente, aquisição de competências enquanto futura educadora, promovendo e incitando a mestranda a adotar uma postura crítica, questionadora e reflexiva, incentivando a mesma a mobilizar os conhecimentos mais adequados ao contexto educativo (Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio).

Nessa linha de pensamento, a educadora estagiária teve a oportunidade de aprofundar e desenvolver alguns conhecimentos e competências adquiridos no primeiro ciclo de estudos, a Licenciatura em Educação Básica. Desta forma, ao longo da PES a mestranda pôde desenvolver capacidades heurísticas; competências de investigação sobre as dimensões da pedagogia, pois realizado

um constante exercício reflexivo antes, na e pós ação (Schön, 1992); consciencializar-se das funções de um educador/a de infância; construir conhecimentos científicos e pedagógicos, a nível profissional e pessoal; a co construção e partilha de saberes através das práticas, com o intuito de que a educadora estagiária atingisse um crescente nível de autonomia (Complemento Regular Específico de Curso, 2015).

O presente relatório encontra-se estruturado em três capítulos, onde a mestranda expõe o seu percurso formativo e os elementos necessários à compreensão do mesmo. No primeiro capítulo, a educadora estagiária expõe o enquadramento teórico e legal, que sustentou e fundamentou a prática educativa da mesma, incluindo referentes das diferentes UC e da pesquisa autónoma realizada, que permitiram a aquisição de conhecimentos relevantes.

No segundo capítulo, é explanado um dos pilares na profissão docente, a metodologia de investigação-ação, com base na qual a mestranda desenvolveu a sua prática realizando uma aproximação à mesma. O uso desta metodologia tem como intuito promover transformações nas práticas educativas, sendo o/a educador/a um investigador/a, e é constituída por quatro fases: a observação, planificação, ação e reflexão/avaliação. Ainda no segundo capítulo é exposta a caracterização dos contextos educativos da PES bem como dos grupos de crianças, que facilita a compreensão das opções/ações desenvolvidas pela díade. Para um conhecimento mais aprofundado, das instituições e dos grupos de crianças, revelou-se necessário consultar e analisar alguns documentos orientadores, como o Projeto Curricular de Sala (PCS), bem como os documentos reguladores como os Projetos Educativos (PE). Através desta análise, a mestranda e o par pedagógico tomaram consciência dos contextos educativos onde estavam inseridas,

podendo adaptar as suas opções com intencionalidade educativa, dando resposta aos interesses e necessidades dos grupos de crianças.

O terceiro capítulo demonstra a intervenção em ambos os contextos educativos, pretendendo-se uma descrição e análise reflexiva sobre a mesma, de acordo com a observação, planificação e avaliação – através das experiências-chave do modelo pedagógico *HighScope* para a Creche e sobre as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Nesta linha de pensamento, a mestranda reflete sobre os processos de educação na educação de infância, expondo algumas atividades, o projeto - desenvolvido no Jardim de Infância (JI) que envolveu as famílias e comunidade -, algumas situações vivenciadas com as crianças e restantes atores envolvidos neste processo, resultados obtidos e a evolução da educadora estagiária ao longo de ambos os anos letivos na PES.

De seguida, a mestranda realiza uma reflexão na qual se encontra a articulação entre os saberes teóricos e legais e a sua experiência. Esta reflexão espelha as potencialidades, limitações/constrangimentos ao longo de todo o percurso formativo, que potenciaram momentos de aprendizagens, a nível profissional e pessoal, bem como aspetos a desenvolver futuramente.

Finalizando, surgem as referências bibliográficas que alicerçaram e orientaram a PES, bem como os anexos - que se encontram em suporte digital -, que auxiliam a ilustrar o percurso da mestranda.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O capítulo presente elucida conceitos relevantes à prática docente e o enquadramento teórico e legal envolvido na mesma, tendo sido estes conceitos auxiliaram na construção do perfil profissional da mestranda ao longo do seu percurso formativo, nos dois ciclos de estudos (licenciatura em Educação Básica e mestrado em Educação Pré-Escolar). Assim, o capítulo aborda o quadro teórico e legal que fundamentaram as bases de aprendizagem da mestranda como futura profissional de educação, permitindo compreender e tomar consciência da realidade dos contextos educativos.

Desta forma, a mestranda recorre a diversas perspetivas, sendo estas a sustentação das reflexões desenvolvidas sobre a prática.

1.1. Portugal e a sua perspetiva de Educação de Infância

O profissional inserido na área da educação deve ter em conta que todas as crianças têm direito à educação, como tal, este deve focar-se na criação de oportunidades diversificadas, bem como na proposta de atividades que lhes permita o seu crescimento integral, promovendo o “desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (UNICEF, 2004, p. 21). O direito, consagrado, à educação deve formar e “preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre” (*idem*), devendo ser potenciadora da criação de uma identidade e valores na criança. Assim, na mesma corrente de pensamento, segundo a Lei nº46/1986 de 14 de outubro, cada criança de nacionalidade portuguesa “tem o direito e o dever da educação”, sendo da responsabilidade do profissional de educação promover e possibilitar o contacto com diversificadas ações, dando resposta contextualizada às necessidades

individuais de cada criança, auxiliando a criação de alicerces sólidos para a formação e realização destas.

A Educação Pré-Escolar (EPE) surge no contexto educativo português, como a primeira etapa da educação básica, sendo o pilar da formação/aprendizagem que o indivíduo vai realizar ao longo da vida. Deste modo, surge como resposta e complemento à educação que é dada em contexto familiar, devendo ser estabelecida uma “estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”, segundo a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º. A EPE no sistema educativo português define-se como a resposta educativa para crianças a partir dos três anos até à sua entrada no primeiro Ciclo do Ensino Básico (CEB), correspondendo à etapa da segunda infância. No entanto, dos zero aos três anos de idade, que corresponde à primeira infância, as crianças encontram-se na valência de Creche, para a qual o mestrado em Educação Pré-Escolar também nos habilita. Como normativo regulador em Portugal, referência comum para todos os educadores de infância portugueses, surgem as OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), onde o profissional pode encontrar algumas orientações para nortear a sua ação acerca de aspetos como: a intencionalidade educativa, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo), a continuidade educativa e transições (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016).

A Creche é definida como “um equipamento de natureza socioeducativa” (Portaria n.º 262/2011, Art.º 3º), surgindo como resposta às famílias, que devido ao contexto social, económico e cultural, já não dispõem de possibilidades de assegurar a educação e cuidados necessários às crianças até

aos três anos. Desta forma, assumem um papel preponderante na conciliação “entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade” (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto). Este contexto educativo tem como intuito primordial: permitir a conciliação da vida profissional e familiar dos responsáveis pela criança; partilhar com as famílias os cuidados e responsabilidades no processo de evolução da criança; responder às necessidades individuais de cada criança; prevenir/despistar qualquer deficiência/situação de risco/inadaptação, permitindo o encaminhamento adequado; oferecer condições para o integral desenvolvimento da criança (*idem*, Art.º 4º). Todavia, as crianças que se encontram nas salas de berçário podem não dispor do apoio de um educador/a de infância, uma vez que está indicado a existência de um “educador/a de infância e um ajudante de acção educativa por cada grupo, a partir da aquisição da marcha” (*idem*, Art.º 10º), não sendo garantida a oferta educativa e especializada de um profissional habilitado antes disso.

De salientar que a tutela das instituições com valência de Creche está a cargo do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social em vez do Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação o que revela que ainda não é dada à primeira infância a importância educativa que ela merece, não tendo o Estado emitido qualquer tipo de orientações que apoiem a acção do profissional de educação com crianças desta faixa etária. Nesta linha de raciocínio, é de ressaltar a importância da “estimulação adequada dada às crianças deste grupo etário, no desenvolvimento de atitudes de aprendizagem para toda a vida” (Ministério da Educação, 2000, p. 211), bem como das aprendizagens realizadas e das capacidades adquiridas nos primeiros anos de vida de uma criança. Assim o acompanhamento por um profissional habilitado e capacitado

que saiba responder às necessidades de cidadãos até aos três anos, ou seja, um/a educador/a de infância, torna-se imprescindível (Tadeu, 2014).

Em ambos os contextos de educação de infância, o/a educador/a de infância assume, cada vez mais, um papel relevante na formação e desenvolvimento das crianças, uma vez que, o contexto socioeconómico do país impossibilita os encarregados de educação de disponibilizarem o tempo, necessário e desejável, às suas crianças. Desta forma, segundo o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, que define o perfil específico de desempenho profissional do/a educador/a de infância, este tem o dever e a responsabilidade conceber e desenvolver o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, das atividades e projetos curriculares, tendo como principal objetivo a oferta, de qualidade, de aprendizagens integradas e significativas para a criança (*idem*). Para tal o profissional deve mobilizar conhecimentos e competências necessárias para o desenvolvimento, no âmbito da comunicação, expressão e conhecimento do mundo. Todavia, não descurando que, a formação de um/a educador/a de infância o/a capacita para o “desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, artigo 3.º, anexo I).

Em prol de uma ação pedagógica de qualidade o profissional de educação deve basear-se num vasto leque de saberes, para fundamentar com rigor científico e metodológico as suas práticas. Assim, durante a prática profissional, integra o processo de observação na

sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, artigo 4.º, anexo V).

Assim, o perfil do/a educador/a consagrado na legislação portuguesa, bem como toda a sua formação académica, permite-lhe exercer funções com crianças dos 0 anos até à sua entrada no primeiro CEB, tendo em vista a sua formação e desenvolvimento holístico, pois “não se pode proporcionar estes cuidados verdadeiros e protecção durante os primeiros anos de infância ou durante outros anos quaisquer sem se educar” (Caldwell, 1995, p. 471).

1.2.O papel do/a Educador/a de Infância

O/A educador/a de infância deve poder por perspectivas socioconstrutivistas para potenciar “ambientes estimulantes e facilitadores de um desenvolvimento integrado e continuado de saberes” (Sanches & Sá-Chaves, n/d, p.6). Este profissional de educação deve ser aberto à mudança, mantendo uma atitude ativa, recorrendo sistematicamente a estratégias que permitam o melhoramento do seu desempenho e dos contextos educativos reais onde está imerso, e o desenvolvimento das suas crianças. O/A educador/a deve ainda valorizar as parcerias com as famílias, articulando a educação realizada pelos responsáveis legais com a que o JI oferece, pois

os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim-de-infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).

Torna-se crucial salientar, o papel preponderante do/a educador/a de infância na realização, constante, da diferenciação pedagógica aquando da planificação da sua ação. Este, através do processo de observação constante da criança, recolhe informações que lhe permitem caracterizá-la, bem como conhecer a sua evolução, ou seja, o que já sabe fazer para incidir a sua ação no amplificar

dos seus interesses e desenvolver as suas potencialidades (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Num grupo de crianças, estas apresentam características bastante diferentes umas das outras, pelo que é necessário que o adulto estabeleça uma relação de proximidade com elas, permitindo-lhe o incentivo à aprendizagem ativa, devendo oferecer atividades diversificadas, uma vez que, cada criança reage de forma diferenciada a cada situação, mediante as suas conceções e nível de compreensão (Hohmann & Weikart, 2003).

Para além dos pontos já referidos, é crucial que o/a educador/a seja um promotor da autonomia da criança, propondo atividades que englobem interações adulto-criança, facilitadoras da promoção de aprendizagens. O empenhamento, centra-se na relação estabelecida entre o adulto e a criança, em que este a integra nos processos através de fatores como a motivação e envolvimento nas atividades. O/A educador/a deve ser genuíno e sincero, deve valorizar e transmitir confiança à criança, devendo ser sensível e compreensivo no que respeitante às reações desta, permitindo a abertura à comunicação na resolução de problemas/conflitos, na aprendizagem e no envolvimento, alcançando níveis mais elevados (Bertram & Pascal, 2009). Na mesma linha de pensamento, é fulcral explicar as categorias de ação do adulto: sensibilidade (deseja-se que o/a educador/a preste atenção ao bem estar emocional e sentimentos da criança, tendo em atenção indicadores como a sinceridade, empatia e genuinidade); estimulação (diz respeito à forma como o educador/a estimula a criança de acordo como as precedentes ações: forma de conceder informações; proposta da atividade; apoio no desenrolar da atividade com intuito da estimulação da ação, do raciocínio ou comunicação); autonomia (grau que pode ser concedido à criança, tendo em consideração que esta possa experimentar, escolher, dar opiniões ou exprimir ideias) (*idem*).

O/A educador/a de infância deve, ainda, ter como referência o nível de envolvimento das crianças - nas ações que estão a desenvolver -, sendo composto por indicadores como a concentração (se a criança se a atenção da criança está orientada para a atividade), a energia (se investe esforço e energia na atividade a realizar), a complexidade e criatividade (se a criança mobiliza as suas capacidades para realizar a atividade, dando um toca individual à mesma), a expressão facial e postura corporal (se olhar entusiasmado e o corpo revela energia), a persistência (se a criança se mantém focada durante algum tempo na atividade não a abandonando facilmente), a precisão (se estão preocupadas com os pormenores), o tempo de reação (se estiver envolvida reagem com alguma rapidez a estímulos), a linguagem (se fazem comentários positivos em relação à atividade ou pedem para repetir) e a satisfação (quando demonstram satisfação com os resultados que alcançaram) (Bertram & Pascal, 2009).

A criança, aquando do seu processo de educação e de construção de conhecimentos, deve ser escutada, pois esta “é detentora de competência e agência, de capacidade e gosto pela colaboração, portadora de um direito à participação” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 31), devendo encontrar – num ambiente educativo de qualidade - resposta aos seus interesses e desenvolvendo um sentimento de pertença e envolvimento, sentindo liberdade e confiança para explorar, sem desistir, quando lhe surge um obstáculo nessa mesma exploração. Nesse sentido, a criança é um aprendiz ativo no seu desenvolvimento, pois desde que nasce é dotada de competências variadas, permitindo-lhe agir sobre o ambiente que a envolve (Hohmann & Weikart, 2003). Deste modo, a aprendizagem ativa entende-se como a

experiência directa e imediata de objectos, pessoas, ideias e conhecimentos – é uma condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento. Posto de uma forma simples, a criança pequena aprende conceitos, forma ideias e cria os seus

próprios símbolos ou abstrações através de actividade auto-iniciada – move-se, ouve, procura, sente, manipula (Hohmann & Weikart, 2003, p. 22).

De salvaguardar, que a aprendizagem ativa não implica exclusivamente a manipulação de objetos, pois uma criança em processo de observação também pode estar a construir conhecimento através de interações de outros indivíduos (idem).

Para que seja exequível, o profissional de educação apoia a sua ação pedagógica num leque de princípios, com vista a proporcionar processos educativos de qualidade à criança. As OCEPE regulam a ação do/a educador/a de infância na EPE, todavia não abarcam a valência de Creche, sendo importante uma reflexão crítica sobre este aspeto, tendo em consideração que estas já existem desde 1997, e, que nunca foi construído um documento similar para o trabalho realizado na primeira infância, estando essa ideia a tomar forma atualmente. Quer ao nível do sistema educativo quer da sociedade, que se encontram em constante alteração, seria crucial integrar a valência de Creche no sistema educativo nacional, que apenas recai sobre as crianças dos três aos cinco anos pois, no paradigma atual justifica-se uma intervenção precoce mais adequada no desenvolvimento da criança (Bairrão, 1998).

Outra das ferramentas a que o/a educador/a de infância deve recorrer na EPE são as brochuras, que auxiliam a orientar a prática, propostas e disponibilizadas pelo Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). As brochuras que acompanharam a mestranda no seu percurso na EPE foram: “A Descoberta da Escrita”, “Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância”, “Geometria” e “As Artes no Jardim de Infância”. As atividades relacionadas com a arte são “oportunidade de explorar técnicas e materiais, de analisar e recriar processos de produção artística” (Godinho & Brito, 2010, p. 7), a nível das artes plásticas e da música. O desenvolvimento de atividades de

cariz artístico desenvolve nas crianças competências que lhes serão úteis na sua futura vida profissional, como a capacidade de comunicação e conhecimento emocional e relacional (idem). Por sua vez, o proporcionar de atividades relacionadas com a geometria permitem que a criança vá desenvolvendo “ o conhecimento geométrico e o raciocínio espacial” (Mendes & Delgado, 2008, p. 10), que lhe irá permitir analisar as características e propriedades dos objetos, descrever relações espaciais e localizações e utilizar o raciocínio espacial para a resolução de problemas – sendo importante que o/a educador/a de infância utilize o vocabulário rigoroso para que a criança se vá familiarizando com este e o aproprie (Mendes & Delgado, 2008). A linguagem e comunicação são transversais a todas as áreas de conteúdo, sendo que o adulto “desempenha o papel de “andaime”, interpellando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados”, sendo um modelo comunicativo para a criança, bem como sendo um agente que valoriza e incentiva os processos comunicativos das crianças (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 11). Relativamente às produções escritas, é crucial que o/a educador/a de infância proporcione um ambiente em que seja possível, pela criança, a apropriação das funções da escrita, que só acontece através de um contacto contextualizado e significativo para esta (Mata, 2008).

Desta forma, o profissional planifica e organiza as atividades, com recurso às ferramentas, anteriormente referidas, bem como seguindo princípios orientadores dos modelos curriculares. Estes incidem sobre duas abordagens: o construtivismo e o socioconstrutivismo, sendo indicadores de processos educativos de qualidade (Bertram & Pascal, 2009). A abordagem construtivista da aprendizagem concede à criança a possibilidade de viver experiências concretas, através das quais podem levantar questões, construir os seus conceitos e procurar padrões (Fosnot, 1996). A sala de atividades do JI

assemelha-se, segundo esta abordagem, a uma mini sociedade, em que os seus indivíduos se apresentam como seres interessados nas atividades e, principalmente, nas discussões e reflexões advindos destas (idem). Assim, a criança produz uma representação do mundo exterior através das suas operações e ações sobre o mundo físico “como sobre os seus próprios conhecimentos anteriores a propósito desse mundo exterior” (Jonnaert, 2012, p. 107). A adoção de um modelo construtivista permite à criança ter mais poder sobre a construção do seu conhecimento, promovendo valores como a autonomia e a responsabilidade (Fosnot, 1996), por outro lado, permite ao educador promover interações sociais, componente essencial na construção de conhecimentos que ocorrem entre adulto-criança ou criança-criança. O construtivismo, como metodologia pedagógica, revela-se essencial para incentivar o indivíduo a refletir, a organizar e partilhar ideias na busca da construção de significados (Boiko&Zaberlan, 2001).

Vygotsky defendia a perspectiva socioconstrutivista, bem como a crucialidade de o adulto desenvolver a sua ação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Oers, 2009), que a mestrandia e o seu par-pedagógico tiveram em consideração durante a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS). Na mesma linha de pensamento, a aprendizagem é construída através de atividades e ações partilhadas e colaborativas, detendo a interação criança-criança/adulto-criança um papel fundamental, pois é permitido à criança alcançar um patamar de conhecimento que sozinha não conseguiria alcançar (Ornubia, 2002).

1.3. A ação do/a Educador/a de Infância: propostas pedagógicas e modelos curriculares

O/A educador/a de infância, no decorrer da sua ação educativa, deve ter em conta os conhecimentos que vão sendo construídos, quer pelo grupo de crianças, quer por si próprio, precavendo a articulação necessária entre a prática e a teoria. Deve ter em consideração, também, aspetos decisivos como respeitar os valores e crenças com os quais se identifica. A mestranda teve em linha de conta a pedagogia participativa, esta deve surgir na prática quotidiana do/a educador/a, uma vez que se “centra nos actores que co-constroem o conhecimento [e participam] nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009, p. 5).

Deste modo, os modelos curriculares que serão apresentados são perspectivas integradas pela pedagogia da participação, pois fazem uma rutura com o paradigma tradicional da pedagogia transmissiva (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013). Através da mobilização deste tipo de perspectivas, o adulto proporciona um leque diversificado de experiências incentivando a criança ser participante ativo na construção do seu conhecimento, de uma forma sistemática. Assim, esta desenvolve princípios basilares relacionados com as interações, sendo cruciais serem desenvolvidas desde os primeiros anos de vida, pois vão ser importantes no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e reflexão. Desta forma, o/a educador/a ao desenvolver o currículo, transporta as suas crenças e valores para as suas decisões pedagógicas, assim, os modelos são caracterizados por serem um conjunto de saberes/teorias que estão na base de práticas diversificadas e de qualidade na educação de infância (Serra, 2004).

A mestranda ao longo da PPS, adotou determinadas características de modelos diferenciados e de metodologias, que mobilizou para os contextos onde esteve inserida. As escolhas recaíram, sobretudo, sobre o modelo do *HighScope* e do Movimento da Escola Moderna (MEM), bem como na

mobilização da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e a proposta de Elinor Goldshmid e Sonia Jackson.

O modelo *HighScope*, cujas propostas foram mobilizadas na ação da mestrandia, quer em contexto de Creche como na EPE, visa a criança como um agente ativo e autonomamente capaz de tomar decisões, ou seja, defende a autonomização intelectual da mesma (Oliveira-Formosinho J. , 2013). Com esta abordagem, é possível envolver ativamente os intervenientes da ação educativa, ideias e materiais, permitindo que a criança construa a sua compreensão do mundo, aprendendo ativamente através da experimentação (Hohmann & Post, 2011). O adulto deve promover capacidades de iniciativa e decisão da criança, valorizando-as. Sendo da responsabilidade do/a educador/a de infância a planificação e preparação das atividades, tendo em consideração o ambiente físico, os materiais necessários bem como a análise de experiências/situações que respondam às necessidades das crianças ou que estas tenham sugerido. Após o início da atividade, o adulto deve observar e orientar o grupo, ou a criança, de modo a retirar informações que o auxiliarão em planificações futuras a dar respostas às necessidades individuais de cada criança (Oliveira-Formosinho J. , 2013). Em ambas as valências (Creche e EPE), o modelo *HighScope* tem como pilar a “Roda da Aprendizagem”, na qual o elemento central é a aprendizagem ativa, esta, compreende a relação/interação estabelecida pela criança com outras pessoas ou materiais, pela qual esta começa a dar sentido ao meio que a envolve, construindo o seu conhecimento (Hohmann & Post, 2011; Hohmann & Weikart, 2003).

As características, deste modelo, adotadas pela mestrandia aquando da sua prática pedagógica serão explicadas em seguida. O *HighScope*, apresenta para auxiliar a observação do/a educador/a de infância um leque de experiências-chave, existentes para a Creche e para o EPE, tendo sido mais

utilizadas pela mestranda na primeira valência referida, uma vez que não existem, atualmente, em Portugal qualquer tipo de orientações publicadas pelo Estado, para a orientação do trabalho do/a educador/a com bebés/crianças pequenas. As experiências-chave, para a Creche, estão organizadas segundo nove áreas distintas de aprendizagem (a) sentido de si próprio; b) relações sociais; c) representação criativa; d) movimento; e) música; f) comunicação e linguagem; g) explorar objetos; h) noção precoce da quantidade e de número; i) espaço e tempo), que permitem ao adulto perceber e interpretar o jogo da criança, reconhecer/apoiar as suas capacidades, focar a sua observação para a tomada de decisões e, potencialmente, estabelecer parcerias com as famílias (Araújo, 2013; Hohmann & Post, 2011). O/A educador/a deve orientar-se por estes indicadores pois estes são “um retrato vivo do que as crianças de muita tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas acções” (Hohmann & Post, 2011, p. 36), permitindo ao adulto analisar o nível de desenvolvimento da criança, bem como a sua evolução. Ao incentivar as crianças a envolverem-se em experiências diversificadas, o/a educador/a de infância permite que estas façam escolhas e resolvam obstáculos que encontrem no decorrer na exploração, promovendo o seu desenvolvimento integral e holístico (*idem*).

Para além do já mencionado, é de referenciar a importância da interação adulto-criança, em que o primeiro, se apresenta como o “andaime”, promotor de um ambiente seguro e assumindo uma abordagem de resolução de conflitos interpessoais (Hohmann & Post, 2011; Hohmann & Weikart, 2003). Desta forma, o papel do adulto é o de ser um construtor de confiança que apoia e incentiva as ações, comunicações, interações, explorações e a criatividade da criança. Por seu lado, outro aspeto relevante nesta perspetiva é o ambiente de aprendizagem na valência de EPE, este deve apresentar-se como “seguro

flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses” (Hohmann & Post, 2011, p. 14). Deve incluir materiais diversificados adequados à faixa etária do grupo, que sejam estimulantes e abertos à ação direta. A sala de atividades não deve manter-se organizada da mesma forma durante todo o ano letivo, devendo ser alterada segundo as necessidades e interesses do grupo que habita a sala, que variam ao longo do tempo. O/A educador/a deve organizá-la com áreas de interesse diversificadas com o intuito de promover aprendizagens variadas (Hohmann & Weikart, 2003). Por outro lado, o adulto deve ter em consideração o espaço destinado à utilização dos objetos/materiais, para possibilitar a exploração livre da criança e a sua movimentação, bem como para que o adulto possa apoiar a criança na sua brincadeira (*idem*). De salientar, que o adulto deve observar a criança em toda a sua ação, em ambas as valências, permitindo-lhe conhecer cada uma, a nível de interesses e necessidades, conseguindo adaptar a sua ação e proporcionar a continuidade de processos entre a família e a Creche/EPE (Hohmann & Post, 2011; Hohmann & Weikart, 2003).

No respeitante ao modelo curricular MEM, a mestranda adotou algumas características que mobilizou para a prática. Assim, o MEM é um modelo caracterizado por a existência de uma participação das crianças guiadas/orientadas pelo adulto, de acordo com Niza (1992, citado por Folque, 2014) e tem como objetivos: a iniciação às práticas democráticas, significações sociais, reinstrução dos valores democráticos e a reconstrução cooperada da cultura, com o intuito de desenvolver/formar cidadão ativos e democráticos. Há que referir que o modelo está presente, apenas, no EPE, e assenta em princípios basilares, existindo um clima de livre expressão, em grupos heterogénios e sendo acompanhado pela existência de um tempo lúdico,

permitindo à criança a exploração (Folque, 2014). Na mesma linha de pensamento, o MEM dá preferência a uma organização grupal com crianças de idades diferentes, permitindo o respeito pela individualidade, bem como ações de entreatuda e colaboração, que desenvolvem o raciocínio bem como a componente social da criança, tornando-as mais autónomas e responsáveis. No que concerne à livre expressão, o/a educador/a deve valorizar as opiniões de cada criança, devendo registar as ideias desta, bem como estimular a comunicação e a exposição de ideias. Por último, no que diz respeito ao tempo lúdico, este deve ser à dimensão exploratória das ideias, materiais ou documentos, permitindo à criança levantar questões/dúvidas e que tome a iniciativa por procurar as respostas (através de pesquisas) (*idem*).

O/A educador/a de infância que mobilize o MEM pretende desenvolver na criança uma perspectiva de troca de conhecimentos, com o/a educador/a e com as restantes crianças, ocorrendo a aprendizagem num contexto social. Desta forma, o adulto promove e proporciona práticas de cooperação e colaboração, uma vida democrática no seio do grupo, em que crianças e adultos constroem as condições para a organização do ambiente físico, permitindo a apropriação dos processos, conhecimento e dos valores. Por outro lado a MTP é uma parte importante no presente modelo (também desenvolvida em Reggio Emilia), tendo sido mobilizada na PPS, pela mestrada e pelo seu par pedagógico. Deste modo, a MTP é uma metodologia que pressupõe a implicação de todos os participantes, envolvendo pesquisa, planificação e intervenção para responder aos problemas encontrados (Vasconcelos, n/d). A criança torna-se no elemento central, bem como o investigador, no sentido de dar resposta às dúvidas levantadas, coloca questões e procura significados para o meio onde está inserida, dando-lhe a oportunidade de desenvolver capacidades. A planificação das atividades passa por quatro fases distintas: a definição do

problema (o que investigar, questões, partilha de saberes que já detém sobre o tema); planificação e desenvolvimento do trabalho (o que fazer, divisão de tarefas, materiais necessários); execução (organização, seleção e registo da informação pelas crianças, contrastar com as conceções iniciais); divulgação/avaliação (socialização do saber, exposição do trabalho, avaliação por todos os intervenientes) (Vasconcelos, n/d). Estas fases da MTP podem não ser lineares uma vez que, o projeto é dinâmico, sendo possível cruzar as diferentes fases, com o propósito de gerar novos conhecimentos e descobertas (*idem*). As atividades realizadas, ao longo do projeto, devem ser expostas, com o objetivo de mostrar alguns pontos fundamentais do trabalho. Devem ainda, fomentar-se o envolvimento parental, pois a família pode participar ativamente nos projetos vividos pelo grupo como na partilha de informações, no comparecimento para ver o trabalho realizado pelas crianças (Katz & Chard, 1997). Assim, na MTP podem promover-se momentos de abertura à comunidade educativa, numa fase final do projeto.

A mestrandia, para além dos modelos e metodologia referenciada mobilizou a proposta do Jogo Heurístico, de Elinor Goldshmid e Sonia Jackson, para a Creche. É definida como uma proposta em que é fornecido, a um grupo de crianças, “uma grande quantidade de tipos diferentes de objectos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente” (Jackson & Goldschimid, 2007, p. 147), sendo o papel do/a educador/a de organizador/a – do ambiente e materiais - e observador das ações exploratórias das crianças. É da responsabilidade do adulto a seleção dos materiais com os quais as crianças vão explorar, prevendo possíveis combinações a realizar por estas. É crucial, que o/a educador/a assegure que as crianças envolvidas não sejam perturbadas, pois necessitam de um ambiente calmo para poderem manter os níveis de concentração. Neste tipo de atividade a criança embrenha-se em

experiências de comparação e seriação, empilham, rolam e colocam dentro/fora objetos possibilitando a crescente capacidade de concentração e, conseqüentemente o desenvolvimento cognitivo (*idem*). Assim, a proposta permita à criança a exploração do meio envolvente, com o seu corpo, sentidos, coordenação e as ações que exerce sobre os objetos. Esta manipulação permite-lhe a atribuição de significados próprios ao objeto, não correspondendo à função convencional, entrando, no campo do jogo simbólico.

Para a compreensão do enquadramento realizado pela mestrandia, surge a metodologia em que esta se baseou para o desenvolvimento da sua prática e os contextos onde esteve inserida, explanados no capítulo seguinte.

2. CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A mestranda realizou a Prática pedagógica Supervisionada (PPS) entre os anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017, em duas instituições da área metropolitana do Porto. O processo decorreu de uma forma gradual, deste modo, iniciou na valência de creche com um grupo de 1 ano e, posteriormente, no pré-escolar com um grupo entre os 4 e os 5 anos de idade.

No decorrer do capítulo é realizada a caracterização da metodologia de investigação-ação – usada pela mestranda ao longo do processo formativo – e dos estabelecimentos de educação formal de uma forma genérica, bem como, mais pormenorizadamente, dos grupos de crianças nos quais a mestranda se integrou no seu percurso de formação inicial. Para a caracterização da sala e instituição, foram consultados e mobilizados os referenciais teóricos, informações fornecidas pelas educadoras cooperantes e assistentes técnicas, os documentos reguladores das instituições, os registos de observação e os planos curriculares de sala.

2.1. Metodologia de investigação-ação nas práticas pedagógicas

A metodologia de investigação-ação orienta a ação do profissional de educação, nomeadamente, o/a educador/a de infância, uma vez que este deverá procurar, constantemente, o melhoramento das suas atitudes e comportamentos em contexto educacional. Neste processo, o profissional procura encontrar possíveis soluções para questões problemáticas que surgem no decorrer do processo educativo, com o intuito de transformar as suas próprias práticas. Assim, pode-se entender a metodologia de investigação-ação

como um questionamento, permanente, acerca das práticas, com o objetivo de aprofundar determinadas questões e preconizar mudanças acerca destas, tendo como propósito a melhoria da qualidade do processo educativo (Carr & Kemmis, 1986) ou pode ser definida, segundo Elliott (1993) como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação dentro da mesma (Coutinho, et al., 2009).

Deste modo, o/a educador/a de infância – a mestranda em contexto de PPS adotou alguns princípios e metodologias próprias da investigação-ação nas narrativas reflexivas realizadas - envolve-se em processos investigativos, individuais e colaborativos, num ciclo que envolvia, segundo (Coutinho, et al., 2009), a planificação, a ação, a observação e a avaliação/reflexão, o que implica uma crítica sobre a ação realizada tendo em vista uma alteração das práticas no futuro. Desta forma, no momento de planificar, o/a educador/a de infância tem em consideração os pontos refletidos sobre a planificação anterior, com o intuito de os modificar, melhorando a qualidade do processo educativo. Por seu lado Lewin (Elliott, 2000) define quatro fases, a primeira de diagnóstico de uma situação problema, em que são formuladas algumas teorias explicativas que podem ter a ver com restrições institucionais e sociais. Na segunda fase o docente pesquisa e seleciona algumas estratégias que podem alterar a situação, colocando-as em prática. Já na terceira fase do processo, é realizada uma avaliação e reflexão sobre as estratégias mobilizadas, a fim de comprovar as teorias explicativas estabelecidas no início do processo. Na quarta fase, é realizada uma análise face aos resultados obtidos podendo ser necessária a necessidade de mais pesquisa e adoção de novas estratégias caso o problema não seja solucionado – iniciando um novo ciclo de investigação-ação (Elliott, 2000). De crucial relevância neste processo, são os conceitos de colaboração e reflexão, uma vez que o profissional de educação não trabalha isoladamente e

quantas mais capacidades reflexivas o/a educador/a de infância possui maior é a sua bagagem de conhecimentos acerca da prática.

A observação sendo “a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada e exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29), logo o/a educador/a de infância deve manter uma atitude de permanente observador no que concerne às diferentes dimensões da pedagogia. O processo de investigação-ação envolve o profissional de educação na teorização das suas opções pedagógicas, incrementando alterações na comunidade profissional, bem como nas instituições educativas.

2.2. Caracterização da valência de Creche

A instituição, legalmente era caracterizada por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizando-se no concelho de Matosinhos, na zona metropolitana do Porto, oferecendo duas valências educativas, Creche e Pré-Escolar (PE). A primeira, dedicada à primeira infância (creche) foi inaugurada em 2001, incluindo crianças provenientes de todos os estratos económico-sociais, predominantemente, de nível médio ou médio-alto.

Assim, ao nível dos recursos humanos a instituição contava com nove educadoras de infância, distribuídas desde o berçário até à sala destinada às crianças com cinco anos. Deste modo, dispunha de um espaço destinado ao berçário, duas salas para crianças de um ano, duas destinadas às de dois anos, uma destinada às de três anos, uma às de quatro e, por último, duas salas destinadas às crianças com cinco anos. Por seu lado, relativamente ao pessoal não docente, a instituição contava com pessoal distribuído pelos serviços administrativos, serviços gerais (que incluem serviços de limpeza e cozinha) e

assistentes técnicas, existindo uma por sala (à exceção de dois elementos que davam apoio, simultaneamente, a duas salas e às suas assistentes técnicas, ficando essas com duas) (Projeto Educativo 2015/2016).

Por outro lado, relativamente ao ambiente físico o estabelecimento possuía dois pisos, estava equipado com uma cozinha, uma copa para a preparação das refeições das crianças do berçário, dois refeitórios (um para as crianças na valência de Creche e outro para as de EPE), uma lavandaria (equipada com máquinas de lavar e secar), um elevador, três salas destinada a cacifos para a arrumação dos objetos pessoais dos funcionários, três casas de banho para o pessoal, três para as crianças, uma sala polivalente, uma sala de reuniões, secretaria, dois espaços exteriores (um destinado às crianças que frequentam a Creche e outro para as frequentadoras do EPE) e nove salas de atividades destinadas a todas as crianças das diferentes faixas etárias. Por último a instituição de educação formal oferece serviços como aulas de *ballet* e informática, exclusivamente para as crianças a frequentar o PE, e ainda, aulas de educação física e musical, para todas as crianças a partir dos dois anos de idade (inclusive) (Projeto Educativo 2015/2016).

A sala tinha como título de projeto curricular, “*Aprender a Crescer*” e o grupo no qual a mestranda se inseriu era constituído por 14 crianças, sendo nove do sexo masculino e cinco do feminino. A faixa etária do grupo encontrava-se entre o um e os dois anos de idade, com a particularidade de uma criança não ter completado um ano até dezembro de 2015. As crianças deste grupo encontravam-se, no estágio sensoriomotor, período que ocorre nos dois primeiros anos de vida de um indivíduo e, durante o qual os bebés descobrem o mundo através dos sentidos e de explorações motoras em permanente interação (Feldman, Olds, & Papalia, 2001). De referir, que uma integrou o grupo a meio do ano letivo, requerendo algumas necessidades

adicionais. Todavia não podendo ser consideradas Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma vez a indefinição do diagnóstico, porém detinha um déficit visual acentuado (sendo necessário a utilização de óculos). A criança manifestava dificuldades ao nível da orientação espacial, da motricidade, bem como dificuldades ao nível da expressão oral, tendo sido necessário, a identificação das necessidades da criança com o intuito de realizar os ajustes necessários – entre o indivíduo e o meio envolvente.

No que concerne aos interesses evidenciados pelo grupo e observáveis pela mestrandia, destacaram-se a expressão musical (exploração de diversificados tipos de sons/instrumentos e canções), o movimento (dança, lançamentos de objetos, trepar e correr), a exploração de livros e a exploração com materiais de expressão plástica, nomeadamente tintas, massas moldáveis e riscadores. Por outro lado, existia um grupo de crianças que demonstrava interesse na brincadeira com carros, observável, de uma forma constante, nas brincadeiras no tempo de escolha livre

No referente ao levantamento das necessidades evidenciadas e a ter em conta nas planificações semanais, a diáde destacou o desenvolvimento da motricidade global e fina (e a sua coordenação), o desenvolvimento da relação com os pares, promover a apropriação de valores cívicos (como a partilha), desenvolver as interações com o adulto-chave, a exploração livre de diferentes tipologias de materiais, o desenvolvimento da comunicação e linguagem, o desenvolvimento da crescente autonomia (nomeadamente no momentos das refeições) e, posteriormente, o desenvolvimento do controle dos esfíncteres, na fase do desfralde. De uma forma mais individualizada, procuramos planificar atividades, que dessem resposta a todo o grupo e que auxiliassem, paralelamente, o D. a não ter receio a explorar material desconhecido e diversificado usando o tato, o TI. a participar na comunicação dar e receber

bem, a participar no jogo social e a criar relações com os pares, o G., DIE. e o TI. a comunicar verbalmente, o G. a integrar-se no grupo e instituição, o G., DIE. e CAR. a adquirirem a marcha e a L., MC. E o AL. a desenvolverem a coordenação de partes do corpo, nomeadamente ao nível da motricidade fina (Hohmann & Post, 2011).

Relativamente à rotina diária, esta deve satisfazer as necessidades e interesses do grupo, bem como as idiosincrasias de cada criança, sendo fundamental proporcionar um horário diário previsível onde se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas (Hohmann & Post, 2011). Assim iniciava-se às nove, com a chegada das crianças trazidas pelas famílias, até às nove e meia era realizado o acolhimento, bem como era dado um pequeno lanche composto por bolachas, fornecidas pelos familiares. De seguida era realizada a atividade proposta pelo adulto aquando do tempo de grupo, nunca excedendo os 20/30 minutos. Posteriormente, as crianças brincavam em tempo de escolha livre até por volta das 10 horas e 30 minutos, quando se iniciava o tempo de transição e a rotina dos cuidados corporais. Por volta das 11 horas era iniciado o tempo da refeição que decorria durante uma hora. De seguida, as crianças regressavam à sala de atividades onde era realizada a rotina de cuidados corporais que antecedia o tempo da sesta que ocorria até as 14 horas e 30 minutos. Após o despertar e até às 15 horas realizavam a rotina de cuidados corporais antecedendo o lanche, servido posteriormente até por volta das 16 horas. Por último, até as 16 horas e 30 minutos as crianças brincam em tempo de escolha livre, que posteriormente seguem para o prolongamento realizando o mesmo tipo de atividade.

A sala de atividades era um “ lugar para viver, além de trabalhar e brincar” (Jackson & Goldschimied, 2007, p. 34), um espaço que oferecia algumas possibilidades de a criança ser autónoma, nomeadamente no momento da

arrumação dos brinquedos, pois as caixas detinham as fotografias dos objetos correspondentes, todavia, possuía dimensões reduzidas face às necessidades motoras do grupo, tendo em conta que existiam crianças que ainda não tinham adquirido a marcha. No que diz respeito à iluminação detinha uma janela, que fornecia luz natural (porém detinha um sistema de luz artificial utilizado quando a luz natural não era suficiente), estava equipada com o sistema de aquecimento central, bem como de ventilação e, ainda, com um sistema de intercomunicação com imagem e som. A valência de creche dispunha de um espaço exterior, mas o grupo, apenas na primavera é que usufruiu dele, pois não era completamente coberto. A sala de atividades dispunha de uma mesa de trabalho com quatro cadeiras, utilizada essencialmente para as atividades de expressão plástica, o mobiliário tinha tamanho apropriado para as crianças; um armário onde eram arrumados alguns materiais, apenas acessível aos adultos; um rádio; um fraldário, que detinha algum espaço para a arrumação de pertences e objetos de conforto das crianças (fraldas, toalhetas, chupetas, fraldas de pano), bem como solução para desinfeção das mãos e pomadas; um suporte na parede para a colocação das garrafas/biberões de água de cada criança; uma parede com cortiça para a colocação das obras realizadas pelas crianças, contactos dos familiares, árvore dos aniversários, mural das famílias; uma parede sensorial (construída pelas educadoras estagiárias); uma caixa para a colocação das cadernetas pessoais das crianças, trazidas de casa.

Relativamente às áreas da sala, estas não se encontravam definidas, todavia, destacam-se a área destinada ao acolhimento que é simultaneamente a área da biblioteca, adornada com algumas almofadas, uma manta e livros (apropriados à faixa etária), área das artes, destinada a explorações de cariz sensorial e ligadas à expressão plástica e área de jogo livre (espaço mais amplo no centro da sala).

Por último, na dimensão pedagógica referente às interações estabelecidas entre crianças e adultos, verificou-se a existência de carinho e afeto entre os atores em questão. Existia a preocupação, por parte da educadora cooperante de encorajar, incentivar e dar *feedback*/elogiar todo o esforço realizado pela criança. Na mesma linha de atitude profissional, a mestranda procurou adotar a mesma postura, que está regulado no Decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto de 2001 (Anexo II, 2, alínea g)), devendo o adulto “manifestar] capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional”.

2.3. Caracterização da valência de Educação Pré-Escolar

A instituição onde a mestranda se integrou, legalmente, é caracterizada por ser um IPPS, localizada no concelho da Maia, na zona metropolitana do Porto. Esta oferece à comunidade a valência de Creche e de EPE, sendo a maioria das crianças inscritas provenientes da freguesia da Maia (Projeto Educativo 2016/2017).

No que concerne ao número de docentes a exercer funções, a instituição contava com oito educadoras de infância distribuídas desde o atendimento de crianças dos zero aos 12 meses até à sala destinada a crianças de cinco anos. O espaço detinha um berçário, uma sala para crianças de um ano, duas salas para as de dois, uma destinada às crianças de três anos, uma às de quatro e, por fim, uma destinada ao grupo com crianças na faixa dos cinco anos. De referenciar que as salas de PE todas tinham uma casa de banho e uma despensa, e as de creche tinham uma despensa e um fraldário. Por seu turno, no que concerne ao pessoal não docente, a instituição contava com 19 elementos, distribuídos entre assistentes técnicas, pessoal do serviço de cozinha e limpeza, serviço de

lavandaria, serviços administrativos, bem como pessoal que realizava as funções de transporte de algumas crianças (*idem*)

Em relação ao ambiente físico e estrutural do estabelecimento, tinha um único piso com uma cozinha, uma copa para a preparação das refeições das crianças do berçário, um refeitório, uma lavandaria (com máquinas de lavar e secar roupa, estendais, tanque e despensa), duas salas destinadas a cacifos para arrumação dos objetos pessoais dos funcionários, duas casas de banho para o pessoal, uma sala para apoio ao *Atelier* de Tempos Livres (ATL), oito salas de atividades destinadas a todas as crianças das valências de creche e PE, uma secretaria, um espaço polivalente na entrada da instituição e dois espaços exteriores (creche e PE). A instituição proporciona serviços como aulas de natação, inglês, dança, música e educação física (parceria com a Câmara Municipal da Maia) para as crianças do PE, bem como *baby* ioga e música para as crianças inscritas na valência de creche (Projeto Educativo 2016/2017).

No respeitante ao Projeto Educativo, podemos encontrar normativos legais, perspetivas pedagógicas e as metodologias que norteavam o trabalho das equipas educativas, desta forma, apoiavam-se primeiramente nas OCEPE, na proposta *HighScope* (nomeadamente, na proposta de resolução de conflitos e organização do espaço), na perspetiva do Modelo da Escola Moderna (MEM) (interesses e participação democrática das crianças), na Pedagogia- em- Participação e, ainda na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) (Projeto Educativo 2016/2017).

O grupo onde a mestrandia se integrou era constituído por 21 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 10 do masculino. A faixa etária encontrava-se entre os quatro e os cinco anos de idade. De referenciar que integravam o grupo duas crianças com NEE, uma com perturbação do espectro de autismo (Mi.) e outra com problemas de desenvolvimento (JPe.) (ainda em fase de

avaliação pelos especialistas médicos). A primeira detinha dificuldades ao nível do relacionamento com os pares bem como ao nível da comunicação oral, enquanto a segunda, apresentava dificuldades ao nível da motricidade fina e na apreensão/compreensão de informação, todavia, existia ainda mais uma criança com sinais de possuir a perturbação do espectro de autismo, mas ainda em fase de diagnóstico. Por seu lado, o G. era uma criança com a qual era necessário ter alguns cuidados adicionais, uma vez que era intolerante à lactose. Deste modo, foi necessário, por parte da equipa educativa, a promoção de uma escola inclusiva que dê resposta às necessidades, também, destas crianças, promovendo a diferenciação pedagógica. Verificava-se espírito de entreajuda, mais notório das crianças mais velhas em relação às mais novas, sendo que o Jú. e o Mg. apresentavam necessidades de desenvolver competências a nível relacional.

Relativamente aos interesses evidenciados pelo grupo, enquadrados na área de Conhecimento do Mundo, o interesse pelo sistema solar, a História bem como questões relacionadas com a preservação do meio ambiente; na área da Expressão e Comunicação, destacava-se o interesse por escrever, pela exploração de obras de literatura infantil, pela expressão artística (artes visuais, música e teatro), pela educação física e pela comunicação oral. No referente ao levantamento das necessidades a ter em conta, para as planificações semanais, pela equipa educativa, a díade salientou o desenvolvimento de um clima em que crianças como a B., MG., a Ju. e a Mg. participassem ativamente nos diálogos/discussões realizadas em grupo, realizar atividades de despertassem o interesse do Má., proporcionar oportunidades em que se possa desenvolver o espírito de cooperação e partilha entre pares, a sensibilização para a escuta e respeito da opinião individual, criar oportunidades de o Mg. se envolver em jogo social com os pares, integrar a MG. na instituição e no grupo, apoiar o Jú.

na sua gestão de emoções e reações, proporcionar oportunidades em que as crianças vão desenvolvendo a capacidade de resolução de conflitos e, sensibilizar para a adoção de comportamentos ecologicamente corretos.

No referente á rotina diária esta tem “ uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016, p. 27), devendo respeitar as necessidades individuais de cada indivíduo. Assim, a rotina iniciava-se às nove, com a chegada das crianças, até às nove e meia era realizado o acolhimento, onde era marcado pelo responsável do dia o dia do mês e o estado do tempo (no mapa do tempo). De seguida, era realizado o tempo de grande e pequeno, onde eram realizadas algumas atividades propostas pelo adulto ou escolhidas pelas crianças. Por volta das 10 horas e 30 minutos era fornecido o lanche trazido pelos familiares. Até por volta das 11 horas as crianças encontravam-se em jogo espontâneo, de seguida realizavam-no no espaço exterior da instituição (na impossibilidade de usufruir do espaço exterior era realizada uma atividade, curta, no domínio da educação física) até às 11 horas e 30 minutos. Antes do almoço, que era servido das 12 às 13 horas, as crianças registavam as presenças e realizavam a rotina de higiene. Após a refeição era realizada uma reunião de grande grupo, onde era feito o planeamento da tarde, posteriormente seguia-se o tempo de grande ou pequeno grupo (mediante a atividade) bem como o tempo de jogo livre em que cada criança tinha a autonomia para escolher a atividade que desejava realizar. Antes da hora do lanche, às 16 horas, o grupo exercia atividades no espaço exterior e realizava a rotina de higiene. Por último, seguia-se o prolongamento, onde o grupo permanecia na sala de atividades com a assistente técnica.

O espaço da sala bem como “os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como (...) são utilizados enquanto recursos para o

desenvolvimento de aprendizagens” (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016, p. 26), assim a organização da sala permitia múltiplas possibilidades de a criança ser autónoma, nomeadamente no momento da escolha e arrumação de materiais e objetos e na autorregulação no que diz respeito ao número de crianças por áreas de interesse. No respeitante à iluminação possuía duas portas em vidro, diretamente para o exterior, o que possibilitava a entrada de luz natural (tinha um sistema de luz artificial que complementava caso necessário) e estava munida com um sistema de aquecimento.

A sala de atividades dispunha de quatro mesas de trabalho, bem como de cadeiras proporcionais ao tamanho das crianças; um armário de acesso apenas aos adultos da sala; um armário munido de gavetas, com material etiquetado, de acesso e ao nível das crianças; três estendais (um deles de tamanho proporcional ao das crianças); um cavalete e tintas guache; um quadro de ardósia com giz; um computador; duas paredes revestidas com cortiça onde eram colocadas pesquisas realizadas pelas famílias com as crianças, obras realizadas pelas mesmas, o quadro dos aniversários e das presenças e cabides (para a colocação dos casacos e mochilas). O espaço pedagógico encontrava-se dividido por áreas de interesse, este detinha a área das construções (cf. Anexo C 1.1), da biblioteca e computador (cf. Anexos C1.2 e C1.3), a área da casinha (cf. Anexo C 1.4), a área da expressão plástica (cf. Anexos C1.5, C1.6, C1.7), a área dos jogos (cf. Anexo C1.8), a área da escrita (cf. Anexo C1.9) e a área das ciências (cf. Anexo C1.10 e C1.11). Mais pormenorizadamente, na área das construções existiam materiais de construção como legos (de diversos tamanhos), materiais reutilizados e alguns bonecos e animais de plástico. Por sua vez, na área da biblioteca e do computador, existia um armário com livros diversificados (alguns construídos pelas crianças e educadoras estagiárias) e identificados para facilitar a arrumação, um computador com colunas e

algumas almofadas, para criar um ambiente confortável. Por outro lado, a área da casinha tinha ao dispor do grupo, mobiliário (de pequenas dimensões) relativo a duas divisões da casa, uma cozinha (banca da cozinha, fogão, forno, frigorífico, micro-ondas e mesa de refeições com cadeiras) e um quarto (cama, lençol, almofada e cobertor), existindo alguns objetos do quotidiano que as crianças trazem de casa para completar este espaço (pacotes de iogurtes, leite, bolachas, espelho, anel, secador do cabelo). Na área da expressão plástica eram realizadas atividades como o desenho, pintura, colagem e modelagem, existindo um armário acessível às crianças onde eram arrumados os materiais (aguarelas, pincéis, cola branca, tesouras, lápis de cera, lápis de cor, marcadores, folhas de papel e massa de farinha) bem como as prateleiras destinadas aos *dorriers* individuais de cada elemento do grupo, um cavalete com aventais e tintas guache, e, por fim, davam apoio a esta área quatro mesas, sendo que uma era predefinida para a modelagem com massa de farinha. Na área dos jogos, o grupo encontrava jogos diversificados que abordavam temas da área do conhecimento do mundo e do domínio da matemática. Por sua vez, na área da escrita, esta estava equipada com uma mesa para duas crianças, riscadores, folhas pautadas e quadriculadas, uma caixa com os nomes escritos de todas as pessoas da sala (crianças e adultos) com a respetiva fotografia e alguns jogos relacionados com a consciência linguística. Na área das ciências podiam ser encontrados objetos como a fita métrica, balança, lupas, algumas pedras (de variados tamanhos e pesos), um aquário com três tartarugas, o mapa-mundo, recipientes com diferentes capacidades, um regador e uma caneca para medição de líquidos.

Por último, na dimensão pedagógica referente às interações estabelecidas entre crianças e adultos, foi passível de observação a preocupação em utilizar um tom de voz calmo, bem como um discurso,

adequado à faixa etária. Assim os adultos responsáveis pelo grupo procuravam dar um *feedback* e incentivar positivamente a criança ao longo do dia, em diferenciados momentos da rotina.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS

O capítulo apresentado revela o percurso feito pela mestranda durante a PES, primeiramente em Creche e depois na EPE, aliando a fundamentação teórica que esteve na base de todo o processo, bem como alguns exemplos da prática educativa experienciada pela mestranda, não descurando as suas crenças e valores que e os seus receios/expectativas. São descritas algumas das atividades e projetos realizados pela mestranda, em ambos os contextos, bem como a sua análise crítica e reflexão de situações específicas, com o intuito de melhorar a ação educativa da mesma e, conseqüentemente melhorar os contextos de educação de infância.

3.1. Aprendizagens transversais a ambas as valências

Relativamente ao processo de observação, realizado quotidianamente, este pôde caracterizar-se face á atitude do observador como participante e participada, pois a educadora estagiária fez parte integrante dos grupos a observar. Face ao processo, pode ser considerado como sistemático pois foi realizado por um considerável período de tempo, tendo sido uma observação armada e desarmada, uma vez que foram utilizados alguns instrumentos estruturados para orientar o olhar e foi construído, pela mestranda, o seu diário de bordo – sendo esta uma observação direta. No que referente às características do campo de observação, pode ser considerada – geralmente - de molar, pois visou a análise de comportamentos do grupo, tendo tido momentos em que foi molecular pois a mestranda observou alguns comportamentos específicos das crianças (Estrela, 1994). Neste campo, a

formanda e o par pedagógico, para complementar e recolher mais informação acerca das crianças e seu contexto familiar, optaram por estabelecer diálogos com a equipa educativa, a fim de conhecer aprofundadamente o grupo, e, na mesma linha de raciocínio planificar de acordo as necessidades e interesses do mesmo, através das evidências recolhidas. A mestranda, da primeira atividade dinamizada em Creche para a reta final, sentiu uma evolução notória ao nível da capacidade de observação de cada criança, bem como do grupo, pois no início da PPS nesta valência a educadora estagiária tinha dificuldades em identificar dificuldades/necessidades e interesses de cada criança através da observação, pois a reduzida capacidade de comunicação verbal nesta faixa etária aliada ao pouco conhecimento do grupo e falta de experiência nesta valência dificultou este processo. Porém, através da leitura de referentes teóricos específicos relativos à Creche, indicados pela supervisora institucional, diálogos com a educadora cooperante, assistente operacional – que detinham mais informação acerca do grupo – e par pedagógico, conciliando com a experiência da própria mestranda ao longo do percurso nesta valência, esta foi aprimorando a sua capacidade de observar e valorizar as singularidades de cada bebé do grupo, compreendendo as suas necessidades e interesses com maior facilidade. No que se refere ao processo de observação realizado na valência de EPE, a mestranda destaca as dificuldades sentidas na observação detalhada das necessidades e interesses de cada criança individualmente, que facilitaria no processo de diferenciação pedagógica aquando da planificação de atividades, bem como a resposta dada a essas necessidades e interesses. Deste modo, foram estabelecidos, pela díade, diálogos permanentes com os membros da equipa educativa para que esta tivesse acesso a mais informação, acerca de cada criança e do seu contexto familiar. Em segundo lugar, a mestranda sentiu dificuldades em integrar as aprendizagens evidenciadas pelas

crianças nas diferentes áreas de conteúdo, uma vez, que existiu a necessidade de uma adaptação às novas OCEPE em vigor, que sofreram algumas reformulações a este nível. Assim, ao longo da PPS neste contexto, a educadora cooperante sempre auxiliou a díade neste exercício quotidiano, de modo a que esta conseguisse, gradualmente, evoluir ao ponto de conseguir contextualizar, segundo as áreas de conteúdo estabelecidas as aprendizagens realizadas pelas crianças aquando da exploração.

Assim, as evidências recolhidas pela díade e as educadoras cooperantes, sobre os interesses e necessidades das crianças, foram partilhadas nas reuniões semanais de planificação, com o intuito de a equipa refletir/discutir colaborativamente sobre situações específicas e de serem o pilar na construção das mesmas. As atividades selecionadas foram propostas pelas estagiárias, educadoras cooperantes e supervisora institucional, sendo sempre discutidas quanto à sua relevância – a nível de aprendizagens na ZDP - para o grupo, bem como as estratégias a utilizar. Desta forma, as atividades dinamizadas pela mestranda eram coerentes com as do par pedagógico e educadoras cooperantes, mantendo a coerência de semana para semana. Este processo na valência de Creche, necessitou de um período de adaptação por parte da mestranda, uma vez que era um contexto completamente desconhecido para esta, assim, aliada á observação foram utilizadas as experiências-chave e a terminologia específica para os tempos da rotina diária, do modelo pedagógico *HighScope*, tendo sido necessárias várias leituras e diálogos com a supervisora institucional para a formanda se apropriar destes conceitos, que orientam a ação do/a educador/a de infância (Hohmann & Post, 2011). Esta evolução refletiu-se na adequação da terminologia referente aos tempos da rotina diária, bem como na adequação/adaptação das experiências-chave para a observação e avaliação das aprendizagens das crianças, mobilizadas para a realização de

documentação pedagógica e para a interpretação diária das explorações realizadas pelos bebés. Existiu, ainda, uma evolução por parte da mestranda que, em consequência do aprimorar das competências de observação, conseguiu de uma forma gradual, identificar necessidades sentidas pelo grupo bem como, identificar necessidades sentidas por cada bebé, para que fossem respondidas em planificações seguintes. Essa evolução esteve visível na componente retrospectiva da planificação, na qual o rol de necessidades passou a ser mais individualizado e mais extenso.

A PPS em Creche foi uma mais-valia na formação da mestranda, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de competências profissionais nesta valência, nomeadamente, a observação e avaliação de cada criança baseada em referentes teóricos – pois normativos legais, em Portugal, ainda não existem para os profissionais que trabalham com crianças dos 0 aos 3 anos -, o que a Licenciatura em Educação Básica nunca possibilitou.

No que referente á valência de EPE, aliada às informações recolhidas através da observação e dos diálogos constantes com a educadora cooperante, foram utilizadas as OCEPE, bem como as brochuras relacionadas com as artes no JI, a geometria, a linguagem e comunicação e a escrita para a construção das planificações, segundo os interesses e necessidades do grupo de crianças. As dificuldades sentidas, pela mestranda e o par pedagógico, ao nível da planificação prenderam-se, primeiramente, com a adaptação da terminologia específica ao contexto de EPE, nomeadamente relativa aos momentos que compõem a rotina diária, pois estava muito familiarizada com a terminologia da Creche. Em segundo lugar, sentiu extrema dificuldade em formular objetivos de desenvolvimento e aprendizagem em consonância com o documento normativo que orienta o trabalho do educador/a neste contexto – as OCEPE -, tendo sido feita confusão entre estratégias e objetivos. Em terceiro lugar, a

díade restringia demasiado, ao nível das áreas de contudo e domínios, as potencialidades que as atividades poderiam atingir. De modo a ultrapassar estas fragilidades, a educadora cooperante sempre se mostrou disponível para orientar e auxiliar a díade neste processo, sugerindo a consulta e utilização das brochuras aliada às OCEPE, para as mestrandas conseguirem aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem que uma atividade pudesse proporcionar. Por sua vez, a supervisora institucional sempre orientou e auxiliou as educadoras estagiárias, no processo de planificação com o intuito de estas evoluírem, principalmente ao nível da construção de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem e do aumentar do rol de aprendizagens – individuais ou de grupo – evidenciadas, desafiando as mestrandas a uma observação mais atenta e individualizada. Neste contexto, foi ainda realizada uma entrevista à educadora cooperante, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Investigação na Educação, sobre a temática da interação do JI e a família, tendo sido mais uma fonte de recolha de informação acerca dos contextos familiares das crianças.

No que referente aos momentos de auto e hétero reflexão realizados, as educadoras cooperantes sempre se mostraram disponíveis para orientar a díade neste processo, tecendo críticas construtivas que visassem o melhoramento das práticas educativas das mestrandas, todavia, a mestrandas sentiu algumas dificuldades, inicialmente, em partilhar com as educadoras cooperantes sentimentos, dúvidas e receios devido à sua timidez e reserva, porém, foi evoluindo gradualmente neste aspeto, com o apoio do par pedagógico, educadoras cooperantes e supervisora institucional. De referir, que a mestrandas sentiu algumas dificuldades em realizar a hétero observação, relativamente ao par pedagógico, tendo as educadoras cooperantes, auxiliado

nesse processo, chamando a mestranda a atenção para a importância de esta observar a ação da outra educadora estagiária.

De seguida, serão apresentadas algumas atividades planejadas e dinamizadas, pela mestranda e par pedagógico, que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal, ao longo da PPS.

3.2. Ações pedagógicas desenvolvidas na valência de Creche

Na valência de Creche, a primeira atividade dinamizada pela mestranda, denominava-se, “Caixa Surpresa”, e consistia na apresentação de alguns instrumentos musicais convencionais/não convencionais ao grupo, nomeadamente, maracas, reco reco, triângulo, brinquinho (instrumento musical tradicional da ilha da Madeira), pandeireta e bongós brasileiros (instrumento tradicional e artesanal do Brasil), bem como a livre exploração dos diversificados objetos. Num momento inicial da atividade todos os objetos se encontravam dentro de um “saco mistério”, que a educadora estagiária intencionalmente movimentou para produzir som, com o intuito de despertar a curiosidade e interesse do grupo, bem como de tentar acalmar o G., que se encontrava em fase de adaptação à instituição e grupo.

Ao longo da atividade, a mestranda foi retirando e apresentando os diversos instrumentos musicais, dizendo o seu nome, exemplificando como se utilizavam convencionalmente e estabelecendo um diálogo no sentido de as crianças compararem os sons diferenciados que estes emitiam, bem como promovendo momentos de comunicação que facilitassem, quer o desenvolvimento desta na sua componente verbal ou não-verbal. Deste modo, ao retirar o brinquinho do saco, este despertou de imediato a atenção do grupo, pois apresentava muitas cores e elementos que eram de fácil

identificação, tendo a MC. dito “São meninos, muitos!” (cf. Anexo C2.1). A mestranda aproveitando a iniciativa de comunicação verbal da criança , questionando “O que estão a fazer?”, ao qual a criança respondeu “Estão a dançar.”, a educadora estagiária manteve o diálogo “Agora estão a dançar?”, ao qual a MC. respondeu “Não, tens de mexer!”, apontando para o eixo central do brinquinho (local onde se realiza o movimento para a produção de som) - onde esta tinha observado o adulto manipular para o funcionamento do instrumento e a sua movimentação. A criança envolveu-se em experiências na área da comunicação e linguagem, uma vez que participou numa comunicação do tipo dar-e-receber, ouvindo o interlocutor e dando-lhe resposta. Aquando da apresentação da pandeireta e o seu som a Le. comentou “Faz muito barulho, o outro não.”, apontando para o brinquinho, comparando os diferentes sons bem como a sua intensidade, a mestranda aproveitou o momento de diálogo para questionar “Qual é que gostaste mais?”, ao qual a criança respondeu “Deste.”, referindo-se à pandeireta. A criança envolveu-se, por sua iniciativa, em experiências comunicativas verbais, por outro lado, envolveu-se na exploração dos sons identificando diferenças entre eles. Por sua vez, quando apresentado o reco reco, algumas crianças do grupo, nomeadamente, a MC. e o T., demonstraram um especial interesse pelo som peculiar do instrumento comunicando, verbal e não verbalmente respetivamente, a intenção de explorar o mesmo, a que o adulto responsável pela dinamização da atividade cedeu (cf Anexo C2.2 e C2.3). A MC. articulou verbalmente o seu desejo de manipulação dizendo “Quero!”, enquanto por sua vez o T. estendeu os membros superiores na direção do objeto, quando a educadora estagiária perguntou à MC. se fazia ruído esta respondeu “Não, faz música!”. As crianças envolveram-se em processos de comunicação voluntariamente, tendo uma delas respondido ao que lhe tinha sido perguntado e expressaram iniciativa ao

pedirem o objeto com o qual queriam explorar. Todavia, algumas crianças do grupo nesta fase da atividade, nomeadamente as mais novas, apresentavam sinais de tédio e cansaço pelo que a mestranda, refletindo na ação (Schön, 1992), optou por prosseguir para a exploração livre dos instrumentos, tendo disponibilizado os mesmos ao grupo, de referir que todas as crianças exploraram os diferentes objetos.

Aquando desta exploração livre a díade pôde observar que algumas crianças se envolviam em experiências como a exploração dos objetos com a boca, como o Gui. (cf. Anexo C2.4), Die. e a Car.(cf. Anexo C2.5). Por seu lado, também estabeleceram alguns pequenos diálogos com a educadora estagiária envolvendo-se em experiências de comunicação e linguagem (verbal e não-verbal), nomeadamente a MC. que comentou “São flores.” identificando os elementos decorativos da maraca (cf. Anexo C2.6), que a mestranda completou “Sim são cor de rosa e cor de laranja.”, ao qual a criança concordou abanando com a cabeça. Foi passível de observação a interação da Le. e do G., quando se aperceberam que tinham o mesmo instrumento (maracas), tendo a Le. exemplificado como se tocava, dizendo para o G. “Assim.”, tendo a criança estabelecido relações com o par.

Na globalidade, o grupo envolveu-se em atividades de relações sociais, em que se estabeleceram relações com os adultos e entre pares, em experiências relacionadas com o movimento, nomeadamente da motricidade fina que alguns instrumentos exigiam (reco reco, bongós brasileiros e triângulo), bem como da coordenação dos membros superiores para tocarem os mesmos. A comunicação e linguagem estiveram presentes durante toda a atividade, tendo algumas crianças participado verbalmente de uma forma intensiva, mais notória no momento de exploração livre. Por outro lado, relativamente à área da música, envolveram-se em experiências de exploração

de sons distintos, bem como á exploração de instrumentos musicais convencionais/não convencionais. Por último, todas as crianças exploraram os objetos através dos sentidos e numa ação direta sobre estes, essencialmente através da audição, tato, paladar e visão.

Numa fase de reflexão com a equipa educativa, em prol de uma ação educativa refletida, a mestranda chegou á conclusão que esta teria de assegurar e melhorar no que respeitante à diferenciação pedagógica, em relação ao G., que era uma criança que se estava a adaptar ao contexto de creche com a particularidade de ter um défice visual acentuado, uma vez que, teria sido benéfico para a criança estar perto da educadora estagiária que se encontrava a dinamizar a atividade, pois estaria mais perto dos objetos e do adulto, conseguindo captar visualmente mais detalhes dos instrumentos que estavam a ser apresentados, bem como conseguiria estar mais interessado e envolvido na atividade. Assim, a mestranda compreendeu a importância de “mobilizar saberes pedagógicos e científicos na organização do ambiente educativo e na seleção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, numa visão inclusiva da ação pedagógica” (Araújo, 2016, p.1), como indica a ficha da UC de PPS.

Relativamente à gestão do tempo, a primeira parte da atividade foi demasiado longa e expositiva para a faixa etária em questão, o que levou ao cansaço de algumas crianças, chegando a mestranda à conclusão, que nesta faixa etária uma exploração livre e direta dos objetos/materiais, por parte da criança, é um processo mais rico para esta na construção de conhecimento e para o adulto, que participa ativamente nessa exploração através da observação atenta de cada criança bem como no aproveitar de oportunidades para intervir na zona de desenvolvimento próximo desta. Por outro lado, duas das crianças mais novas foram colocadas em cadeiras, ao qual a mestranda não

concordou pois não ia ao encontro dos valores e crenças nos quais esta acreditava, porém, a educadora cooperante optou por manter a sua decisão.

Numa fase final do percurso da mestranda neste contexto educativo, foi aliado o interesse do grupo em relação a alguns objetos (garrafas sensoriais) à proposta/desafio da supervisora institucional e dos docentes de Metodologias de Conhecimento do Mundo, para proporcionar uma atividade de cariz diferenciado das demais realizadas. A díade com o conhecimento do grupo optou por realizar o Jogo Heurístico, proposta de Elinor Goldshmid e Sonia Jackson (ver subcapítulo 1.3. Jogo Heurístico). O par pedagógico em cooperação com a educadora cooperante discutiu possíveis materiais de interesse do grupo, bem como previu algumas combinações que a criança poderia realizar. Existiu ainda, a preocupação de encontrar um espaço na instituição que não a sala de atividades, bem como a sua preparação (tapar possíveis objetos distratores e criação de um ambiente alusivo á água) (cf. Anexo x) para a realização da atividade. A atividade foi realizada em dois momentos, tendo cada educadora estagiária dinamizado com um pequeno grupo de crianças. Os materiais, que foram criteriosamente selecionados e colocados em caixas, foram organizados pelas características destes, sendo garrafas sensoriais, objetos que possuíam tampa, objetos que permitiam a experiência de encaixe, objetos que permitiam experiências de pôr dentro e tirar para fora/encher e esvaziar, recipientes com diversificados tamanhos e objetos de dimensões mais reduzidas como rolhas de cortiça, nozes, formas geométricas em cartão, pequenas esferas de tecido, conchas e tampas (o que requereu dos adultos uma atenção redobrada aquando da exploração da criança com estes materiais).

A atividade superou as expectativas da díade e da própria educadora cooperante que desconhecia este tipo de proposta (sendo um momento de

aprendizagem para esta), pois os adultos conseguiram observar o que vem descrito na literatura acerca do Jogo Heurístico e, ficaram surpreendidos por os grupos de crianças superarem o tempo previsto para a atividade (20 minutos para cada grupo) mantendo níveis elevados de concentração e envolvimento na exploração/manipulação. Desta forma, as educadoras estagiárias em diálogo com a educadora cooperante, e refletindo na ação (Schön, 1992), flexibilizaram a planificação realizada aumentando um pouco mais ao tempo destinado para a atividade.

Foram observáveis, pelos adultos, algumas combinações e ações bastante interessantes, realizadas pelas crianças, nomeadamente relacionadas com a representação criativa (Hohmann & Post, 2011), uma vez que o Gui estava a brincar ao “faz de conta” na simulação do ato de beber com um recipiente de iogurte líquido (cf. Anexo C 3.1)), por sua vez a MC. simulou ser um peixe dizendo “Sou um peixinho, sou um peixinho!” (cf. Anexo c 3.2), o Al. realizou movimentos como se estivesse a nadar (cf. Anexo C 3.3) e a Car. que pegou numa tampa de uma caixa e simulou que era um telemóvel começando um diálogo dizendo “Está, olá!”. A componente do movimento (idem) também foi bastante notória no decorrer da atividade, pois as crianças movimentaram partes do corpo revelando destreza ao nível da motricidade fina como: o Du. que realizou movimentos rotativos para abrir e fechar as tampas dos recipientes (cf. Anexo C3.4 e C3.5)); o G. que retirou a tampa de uma caixa e voltou a coloca-la (cf. Anexo C 3.6); o Din. manipulou na mesma mão, e em simultâneo, quatro pequenas bolas de tecido (cf. Anexo C 3.7), revelando coordenação motora; o Dio. que segurou duas garrafas com uma mão e outra com a outra mão conseguindo sentar-se sem o apoio dos membros superiores – que estavam ocupados – (cf. Anexos C3.8 e C3.9) . Durante toda a atividade o grupo movimentou objetos (idem) tendo a mestranda observado momentos

em que as crianças empilhavam objetos como o Du. (cf. Anexo C 3.10), o Al. (cf. Anexo C 3.11) e o Dio. (cf. Anexo C 3.12). No que se refere à música (Hohmann & Post, 2011), a mestranda quer salientar a exploração feita pelo G. – criança com déficit visual muito acentuado – que foi bastante intensa com objetos e garrafas sensoriais que imitavam mais ruído explorando os sons diferenciados que imitavam e metendo-as à boca (cf. Anexo C 3.13). No que concerne às experiências-chave relativas com a comunicação e linguagem (Hohmann & Post, 2011), o grupo não se mostrou muito comunicativo salvo algumas crianças como a MC. que comentou “Muitas cores.” com um dos adultos presentes (cf. Anexo C 3.14) e que disse “Sou um peixinho, sou um peixinho!” – quando simulava estar a nadar -, a Car. que fazia de conta que estava a falar ao telemóvel e proferiu “Está, olá!”. Relativa mente à exploração de objetos - o coração desta atividade – esteve presente durante todo o período e de uma forma constante, uma vez que as crianças exploraram livremente com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz (Hohmann & Post, 2011) como o Die. – criança mais nova do grupo – que explorou essencialmente com a boca (cf. Anexo C 3.15), o G. (cf. Anexo C 3.16), a Fr. (cf. Anexo C 3.17) e o Al. (cf. Anexo C 3.18). No que referente à noção precoce de quantidade e de número (idem) algumas crianças revelaram alguma persistência e intensidade na exploração repetindo a mesma ação algumas vezes como o Du. que colocou e retirou a tampa seis vezes consecutivas (cf. Anexos C 3.4 e C 3.5) e o Gui. que se concentrou num único objeto e retirava a tampa do recipiente simulava que estava a beber e voltava a tapar o mesmo (cf. Anexos C 3.1 e C 3.19), de salientar que o Du. se envolveu em experiências de correspondência de um para um (idem), colocando uma garrafa dentro de um recipiente – realizando o processo para três garrafas – (cf. Anexo C 3.20). No que concerne às experiências-chave relativas ao espaço foram observáveis experiências de encher e esvaziar e pôr

dentro e tirar para fora como o Din. que colocou objetos de pequenas dimensões dentro de um recipiente (cf. Anexo C 3.21) e esvaziou-o voltando a repetir o processo; o Dio. que esvaziou recipiente/caixa (cf. Anexos C 3.22 e C3.23); a Mat. que colocou pequenos objetos dentro de recipientes esvaziando-os em seguida, e selecionou de dentro de uma caixa com diversificados objetos aqueles com as mesmas características – tampas (cf. Anexo C 3.24). O Du. repete uma ação para que volte a acontecer algo, experimentando a sua causa e efeito (Hohmann & Post, 2011), quando repete a mesma ação seis vezes.

Outra questão a referir foi que o Tia., uma criança que revela dificuldade em interagir com os pares e adultos da sala, não quis participar, de forma ativa, na atividade permanecendo muito observador relativamente ao grupo em exploração. A díade optou por transitar a criança para o segundo grupo, a fim de perceber se este já se sentiria mais segura, porém a criança manteve a mesma postura, por seu lado a educadora cooperante efetuou algumas tentativas para que a criança participasse, sempre rejeitadas por esta, acabando por ser respeitada a decisão que o Tia. tinha tomado em permanecer a observar. Todavia a mestranda pôde constatar que a observação da criança era atenta, pois esta reposicionava-se quando algo estava a obstruir a visão do alvo a observar (cf. Anexo C 3.25).

Em reflexão colaborativa, com o par pedagógico e com a educadora cooperante, a equipa educativa percebeu a riqueza deste tipo de proposta, uma vez que permitiu a observação atenta e minuciosa da exploração de cada bebé do grupo, ficando até os adultos surpreendidos com alguns deles que no quotidiano da sala de atividades trocam, sistematicamente, de atividades/brinquedos. A riqueza da observação realizada e do registo, fotográfico e vídeo, foram uma mais-valia para a equipa educativa o que possibilitou planificar a partir dos pormenores individuais, observados ao longo

da atividade. Assim foram notórios os níveis de concentração alcançados, bem como a duração da atividade em cada grupo – cerca de 30 minutos -, tendo a maioria das crianças realizado alguns momentos exploratórios, com determinados objetos, bastante prolongados e intensivos, revelando alguma persistência. Por outro lado, um ponto menos positivo da atividade foi o facto de as crianças não procederem pelo menos à tentativa arrumação dos materiais, como está previsto na proposta original de Elinor Goldshmid e Sonia Jackson, tendo de encontrar características comuns para a divisão e arrumação dos objetos, podendo ter sido mais um momento de possíveis aprendizagens. Porém, como o grupo se encontrava no início do processo de desfralde, os adultos sentiram a necessidade de não alterar a rotina de higiene e cuidados corporais, pois as crianças ainda tinham dificuldade em controlar os esfíncteres e serem autónomas no pedido para irem à casa de banho quando sentiam necessidade. Assim, após cada uma das atividades os grupos dirigiram-se, imediatamente, para a casa de banho, tendo sido a educadora estagiária responsável pela mediação da atividade a proceder à arrumação dos objetos.

Uma dimensão pedagógica na qual a mestranda se desenvolveu bastante, na valência de Creche, foi na gestão e organização do tempo, pois esta estava habituada a planificar – na Licenciatura de Educação Básica - uma rotina diária para grupos em idade de EPE, em que as crianças são mais autónomas e em que as atividades propostas pelo adulto podem atingir um período mais alongado. Através da observação a mestranda foi recolhendo algumas informações que poderiam ser discutidas com a equipa educativa com vista a alterações como o assegurar dos momentos de transição – que não eram feitos pela educadora cooperante – e o respeitar da individualidade de cada criança ao longo dos diferentes momentos da rotina diária.

Aquando da dinamização das primeiras atividades planificadas as mestrandas tomaram consciência que o tempo estabelecido para as mesmas foi demasiado longo para a faixa etária do grupo, sentindo que o grau de envolvimento das crianças não era o pretendido pois estas já se sentiam cansadas. Em diálogo com a educadora cooperante e a supervisora institucional estas aconselharam a díade a planificar atividades curtas e com um grau elevado de exploração sensorial, uma vez que a capacidade de concentração numa mesma atividade com crianças de um ano não é elevada e que estas exploram e conhecem o mundo através dos sentidos. Assim, a díade, sentiu a necessidade de construir uma planificação que se centrasse em dois princípios o da previsibilidade e o da flexibilidade, tendo a criança como centro de toda a organização temporal. A díade passou a planificar e dinamizar atividades com 15 a 20 minutos (no máximo), no entanto, sempre com o princípio da flexibilidade presente, pois se o grupo se encontrava envolvido (ou não) na atividade as mestrandas, refletindo na ação (Schön, 1992), prolongavam (terminavam) a mesma. O mesmo acontecia ao longo de todos os momentos da rotina diária, a mestrandas procurava responder a necessidades individualizadas, como a Mat. que requeria uma atenção especial do adulto no momento da sesta ou algumas crianças que, momentaneamente, se sentiam mais cansadas no momento da refeição – em que a mestrandas prontamente respondia a essas necessidades.

De salientar que no início da PPS em Creche a mestrandas não se sentia autónoma nem capacitada no gerir dos diferentes momentos da rotina diária, pelo que a educadora cooperante, de uma forma gradual, foi dando essa liberdade à educadora estagiária. Em permanente diálogo a educadora cooperante foi tecendo críticas construtivas e dando opiniões para a mestrandas se autonomizasse neste processo da gestão do tempo e de como aproveitar

todos os momentos da rotina diária para proporcionar momentos de aprendizagem para as crianças (Hohmann & Post, 2011).

3.3. Ações pedagógicas desenvolvidas na valência de Educação Pré-Escolar

No que diz respeito ao contexto de Educação Pré-Escolar, é de salientar toda a construção de um foguetão para a sala de atividades. Esta proposta/desafio feita pelo grupo à díade surgiu da vivência de um projeto (aquando da chegada da díade) que estava a ser desenvolvido pelas crianças e a educadora cooperante, relacionado com o sistema solar e os seus planetas. Assim, a díade em colaboração com a educadora cooperante, consideraram relevante dar resposta a este interesse revelado pelas crianças, planificando um conjunto de atividades.

Numa primeira fase foi estabelecido um diálogo com o grupo, de forma a perceber se queriam construir individualmente um foguetão de pequenas dimensões ou se seria construído um foguetão de grandes dimensões, uma vez que não era unânime, as crianças propuseram a realização de uma votação onde todos os elementos do grupo manifestaram a sua vontade – equipa educativa inclusive -, tendo sido decidido que seria construído um foguetão de grandes dimensões onde coubessem duas crianças de cada vez. Ainda no decorrer do diálogo, surgiu a dúvida de que materiais iriam ser utilizados para a elaboração da obra, tendo o Di. sugerido a redação de uma carta, para as famílias, pedindo a colaboração destas na angariação de materiais de desperdício que pudessem ser utilizados, desta forma, cada criança realizou o seu registo. Este tipo de debate e diálogo permitiu que as crianças expusessem os seus pontos de vista e os confrontassem com outros divergentes, sentindo a necessidade de encontrar uma estratégia – votação - para a tomada de

decisões da vida do grupo, este tipo de atitude democrática é recomendada pelas OCEPE.

Numa fase posterior, cada criança representou a ideia que tinha de foguetão, tendo sido dada, pela díade, a liberdade na escolha da forma de representação. Foi curioso constatar que todo o grupo optou pelo desenho, como forma de expressão, tendo variado as escolhas ao nível dos materiais - algumas crianças optaram por utilizar tintas guache (cf. Anexo C 4.1) e outros riscadores (cf. Anexo C 4.2) – e do suporte – umas escolheram a folha de papel e outras pedaços de cartão. Ainda de salientar, que algumas crianças expressaram a vontade de escrever a palavra “foguetão” na sua obra, tendo sido escrita por maior parte das crianças com letra de imprensa maiúscula, à exceção da Be., que misturou a letra de imprensa com letras manuscritas (cf. Anexo C 4.2). As obras realizadas pelas crianças foram, expostas no mural exterior da sala – com uma nota explicativa para os encarregados de educação – (cf. Anexo c 4.3), de forma a que a comunidade da instituição e familiares pudessem acompanhar o processo. Após este registo, foi estabelecido um diálogo com o grupo, a fim de perceber a forma que queriam dar à estrutura do foguetão, foram avançadas duas propostas aceites pelo grupo, uma pelo Jú. que propôs que a base fosse “Com um retângulo e a fazer bico em cima.” e outra pelo JPa. que propôs que fosse “Como um triângulo.”. As crianças referidas desenharam no quadro as suas propostas tendo sido realizada uma votação, em que cada criança (cf. Anexo C 4.4) e adulto, presente, votaram para a tomada de decisão, ficando estabelecido que a construção iria ser realizada com uma forma triangular (cf. Anexo C 4.5).

Esta atividade permitiu na Área de Formação Pessoal e Social, desenvolver a criatividade de cada criança, uma vez que cada uma realizou o seu registo com a ideia que foguetão que tinha na sua imaginação, por sua vez,

desenvolveu a autonomia para fazer escolhas e tomar decisões, uma vez que as mestrandas deram liberdade para que cada criança escolhesse os materiais a utilizar, e ainda, permitiu um diálogo para uma tomada de decisão em grupo, em que duas crianças - Jú. e JPa. – partilharam com o grupo as suas ideias, que foram discutidas e submetidas à votação do grupo, valorizando o contributo e decisão de cada criança (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016). Na Área de Expressão e Comunicação, relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, verificou-se a necessidade sentida por algumas crianças em escrever a palavra “foguetão” no seu desenho como forma de atribuição de “alguma mensagem, que começa muitas vezes por ser um nome, ou uma palavra isolada” (Mata, 2008, pp. 39-40), por outro lado, relativamente à linguagem oral foi proporcionado um momento de partilha de ideias em que a contribuição de cada criança foi valorizada e no qual o Jú. e o JPa. tiveram de explicar oralmente a sua ideia o que fez as crianças estruturarem o seu discurso, de modo a que os interlocutores percebessem a mensagem (Nunes, Silva, & Sim-Sim, 2008). Em relação ao subdomínio das artes visuais, o grupo utilizou, livremente, os diferentes materiais para registarem a ideia mental que tinham sobre o meio de transporte em questão, tendo sido realizada, uma posterior discussão sobre as obras realizadas pois é importante que as crianças tenham “oportunidade de apreciar e de dialogar sobre aquilo que fazem” (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016, p. 49).

Posteriormente, trazidos alguns materiais pelas famílias e díade, um pequeno grupo de crianças iniciou a realização de algumas medições, com o intuito de perceberem quais teriam de ser as medidas da construção, relativamente à sua altura, comprimento e largura. Assim, as crianças com a orientação das educadoras estagiárias, que foram colocando algumas questões como “Se o foguetão vai ser para dois meninos, como acham que podemos

encontrar medida de dois meninos?”, “Como vamos saber a altura do foguetão?”, chegando o Gu. à estratégia de medir uma das crianças mais altas do grupo (cf. Anexo C 4.6 e C4.7) para encontrarem uma altura mínima e, optando por escolher, em primeiro, duas crianças – Ma. e R. - para se colocarem em pé uma atrás da outra, realizando o Gu. a medição, não ficando seguras com esta estratégia optaram por colocar duas crianças – Ma. e V. - sentadas dentro de uma caixa, para verificarem se era adequada a nível de comprimento e largura, chegando à conclusão que sim (cf. Anexo C 4.8). Após definidas as medidas estas foram registadas pela Ma. e pelo Gu. com o auxílio do restante grupo envolvido(cf. Anexo C4.9), tendo sido partilhada em grande grupo (cf. Anexo C4.10) as conclusões a que o pequeno grupo de crianças tinha chegado, relativamente às dimensões que a construção iria ter.

Esta atividade permitiu na Área da Formação Pessoal e Social desenvolver competências como a autonomia na tomada de decisões e a negociação e debate de estratégias, uma vez que durante o processo o grupo de crianças foi experimentado e debatendo autonomamente estratégias que melhor respondessem à necessidade de estabelecer as medidas estruturantes do foguetão. Estas informações foram posteriormente partilhadas em grande grupo, que proporcionou que as crianças explicassem todo o processo realizado, partilhando as aprendizagens e experiências realizadas. Por seu lado, na Área da Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, permitiu que o pequeno grupo se envolvesse em pequenos diálogos e debates para a tomada de decisões, a exposição de todo o raciocínio realizado ao grande de grupo e, de ressaltar, a necessidade que as crianças sentiram em registar as medidas, para não se esquecerem e para as outras pessoas perceberem, revelando compreender as funções da escrita (Mata, 2008). Por sua vez, no domínio da matemática, as crianças envolveram-

se em processos de medição e comparação de medidas, pois inicialmente, compararam as medidas colocando duas ou mais crianças em comparação e, depois, através do instrumento de medida, a fita métrica, tentando resolver um problema – estabelecer as medidas da estrutura da construção (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016). Em reflexão após ação com a educadora cooperante, a díade chegou à conclusão que deveria ter questionado mais as crianças, tendo sido uma falha, no momento em que estas expuseram ao grande grupo o seu raciocínio, pois auxiliaria na estruturação do pensamento destas, referentemente á ordem temporal com que foram realizadas as tarefas.

O passo seguinte dado na elaboração do foguetão, foi a construção dos painéis interiores, para tal, foi realizada uma pequena pesquisa no computador, pelo Jú.,Ti., Ju. e MG., com o intuito de perceberem o que compunha um painel interno de um foguetão. Após a pesquisa, a mestranda estabeleceu um diálogo com o grupo a fim de perceber quais os materiais que as crianças pretendiam utilizar, o pequeno grupo chegou a um acordo decidindo trabalhar a pares e escolheu uma placa de cartão que dividiu ao meio – cada par construía metade do painel -, o Jú. e o Ti. optaram por utilizar a técnica da colagem (cf. Anexo C 4.11) recorrendo a materiais de desperdício que se encontravam na Área Ecológica da sala - área criada pela díade para apoiar as iniciativas de construção do grupo constituída por duas caixas com material de desperdício que todos os habitantes da sala traziam - a Ju. e MG. decidiram que iriam construir através da pintura com aguarelas (cf. Anexo C 4.12). Quando questionados, pela mestranda, sobre a opção de uma película esponjosa branca para a colagem no painel o Jú. respondeu “Porque nos foguetões a sério há botões brancos, como na imagem.”, referindo-se à imagem que o grupo tinha visto no computador, por seu lado, as crianças que tinham optado por pintar com aguarelas quando questionadas sobre a forma circular das suas produções

a Ju. respondeu “Por estes botões aqui deste lado são redondos.”, apontando para a imagem impressa que se encontrava na mesa de trabalho. Posteriormente, foi completado pelo Jú. e o Gu. um dos painéis que se encontrava inacabado, as crianças optaram por utilizar a técnica da colagem, utilizando um conjunto de tampas trazidos de casa pelo Gu.. O par dividiu tarefas, autonomamente, tendo ficado o Jú. responsável por colocar a cola quente no cartão (cf. Anexo C4.13), alertando o par “Cuidado Gu. desvia um bocado a mão para eu pôr a cola, depois pões a tampa.” - sempre com a supervisão atenta e de perto da mestranda – , e o Gu. responsável por colocar as tampas na localização escolhida por ambos (cf. Anexo C 4.14). Os painéis foram apresentados em grande grupo, tendo as crianças envolvidas explicado todo o processo da construção. Paralelamente, dinamizada pelo par pedagógico, outro pequeno grupo de crianças, composto por a Ma., a MC, a R., o JP, MtC. e V. encontravam-se a reforçar, com fita-cola, a caixa selecionada para a base do foguetão, sendo que foram divididas tarefas (cf. Anexo C4.15 e C4.16).

Estas tarefas permitiram desenvolver na Área de Formação Pessoal e Social, competências como a autonomia na tomada de decisões pois as crianças decidiram as técnicas e matérias que queriam utilizar, bem como dividiram tarefas. Relativamente à Área de Expressão e Comunicação destaca-se no subdomínio das artes visuais, o diálogo estabelecido pela mestranda relativamente ao que as crianças estavam a fazer, percebendo que estavam a construir o painel em conformidade com o que estavam a observar, relativamente a formas e cores, bem como a escolha e utilização de materiais reutilizáveis mostrando a sensibilidade com as questões da preservação do ambiente e dos recursos naturais. (Conhecimento do Mundo). Referentemente ao domínio da linguagem oral e abordagem á escrita, as crianças que

expuseram os painéis, ao grande grupo, mantiveram um discurso coerente, respondendo a algumas questões/dúvidas colocadas pelos pares. Quando à Área de Conhecimento do Mundo, um dos grupos de crianças realizou uma pequena pesquisa no computador para o conhecimento e visualização do interior de um foguetão, sendo o computador reconhecido pelas crianças como ferramenta de pesquisa (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016). Em reflexão com a educadora cooperante, esta referiu que a mestrada poderia ter auxiliado mais as crianças que expuseram, em grande grupo, o trabalho realizado, de modo a que estas mantivessem a sequência dos acontecimentos, referiu ainda, que a mestrada tem de manter o fio condutor na gestão da participação oral do grupo para não se desviar do que está a ser discutido/debatido. No que diz respeito aos materiais disponibilizados ao segundo grupo de crianças, este deveria ter sido em maior quantidade, para evitar o tempo de espera demasiado longo.

Na penúltima fase da construção do foguetão, as crianças envolveram-se na construção da estrutura superior do mesmo. Por sugestão da educadora cooperante à díade, foi fornecido ao grupo uma rede em arame, que seria entrelaçada na estrutura de cartão, com o objetivo de reforçar a estrutura e aguentar o peso da mesma. As crianças realizaram todo o processo – sempre com a orientação e supervisão atenta das educadoras estagiárias – de entrelaçar a rede, tarefa que o Gu., Ra., Jo. e JPa. realizaram (cf. Anexo C4.17 e C4.18), de furar o cartão para conseguir passar o arame tarefa que o JPa. realizou (cf. Anexo C4.19) e de isolar as extremidades da estrutura que detinha algumas pontas de arame que poderiam ser perigosas tarefa que o Di., Ti. e o Jú. realizaram (cf. Anexo C4.20).

No envolvimento nesta atividade as crianças desenvolveram competências na Área de Formação Pessoal e Social, como a cooperação e o

trabalho em equipa, uma vez que foi necessário negociar/dividir tarefas sendo da responsabilidade de cada criança a tarefa que lhe foi atribuída. Por sua vez, no que referente à Área de Expressão e Comunicação no domínio da educação física e da educação artística, de ressaltar a coordenação motora evidenciada pelas crianças nos movimentos necessários para a tarefa de entrelaçar a rede no cartão, bem como a manipulação de materiais diversificados pouco comuns numa sala de JI, como rede, fio de arame e pequenos alicates (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016).

Num momento de reflexão na ação (Schön, 1992), a díade decidiu deslocar a estrutura que estava a ser construída do espaço destinado à área das construções para o espaço exterior da sala de atividades (cf. Anexo C4.21), com o objetivo de desimpedir aquele espaço para que um grupo de crianças realizasse o seu momento de jogo livre. Já num momento de reflexão sobre a ação, a educadora cooperante alertou as educadoras estagiárias para a gestão do tempo, uma vez que, o momento de partilha em grande grupo foi demasiado extenso, provocando o cansaço em algumas crianças e atrasando a rotina de higiene. Por outro lado, a díade constatou que deveria ter em consideração algumas crianças que não se envolviam, de forma voluntária, nas atividades propostas tendo a educadora cooperante sugerido que a díade planificasse algumas atividades em que todo o grupo estivesse envolvido ao mesmo tempo na mesma tarefa.

Na última fase da construção do foguetão, foi pensada a forma como se iria construir a estrutura central do foguetão – que sustentasse a estrutura superior e o seu peso -, assim, foi revisto o material que o grupo dispunha para tal tendo o Di. sugerido que fosse enrolada uma folha de cartão prensado – trazido pela sua família - colocada na vertical no centro do foguetão. Duas crianças auxiliaram o Din. a executar a tarefa e depois a extremidade da placa

de cartão foi colada com fita adesiva larga. Posteriormente colocou-se a estrutura no local estabelecido (cf. Anexo C 4.22), e as educadoras estagiárias procederam à fixação – com fita cola e cola quente, sugestão feita pelas crianças -, na base e num ponto superior, enquanto algumas crianças mantinham a parte superior estabilizada, tendo sido a fixação – com cola quente - desta o passo dado seguidamente. Nesta fase, foi ainda sugerido pela Li. que se aproveitasse um lençol que se encontrava na Área Ecológica da sala para realizar umas tiras para “Fazer de conta que são as portas do foguetão.” (cf. Anexo C 4.23), o grupo de crianças aceitou a proposta tendo também sido valorizada pela díade, pelo que o Jú., JPe. e a Li. realizaram esta tarefa, rasgando tiras de lenços. A última fase da construção do foguetão foi a pintura, de cor branca, por decisão unânime de todas as crianças (cf. Anexo C4.24).

Com o envolvimento nestas tarefas as crianças embrenharam-se em experiências diversificadas e desenvolveram capacidades relacionadas com a Área da Formação Pessoal e Social, pois tiveram a capacidade de tomar decisões e de negociar estratégias com o objetivo de resolver problemas/desafios, tiveram ainda, a capacidade de ouvir e respeitar as diferentes opiniões e soluções que surgiram cooperando uns com os, com espírito de ajuda - com pares e com as educadoras estagiárias. Relativamente à Área Expressão de Comunicação no subdomínio das artes visuais, de salientar o material diversificado com que as crianças lidaram e manipularam – cartão prensado, tecido, fita-cola, tesoura e tinta. Por sua vez, ainda na mesma área de conteúdo mas relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, de ressaltar que as crianças estiveram em constantes momentos comunicativos, uma vez que expressaram/defenderam as suas opiniões bem como ouviram as ideias dos outros (Nunes, Silva, & Sim-Sim, 2008).

Numa reflexão global realizada pela díade com a educadora cooperante, esta referenciou que a mestrande e o par pedagógico têm de conseguir gerir melhor o tempo destinado às atividades, de forma, a que os momentos da rotina que lhes seguem não ocorram de uma forma apressada, pois o grupo fica destabilizado. A mestrande nesta partilha reflexiva referiu que sentia alguma dificuldade nos momentos de diálogo em grande grupo, bem como a gestão da participação das crianças, tendo a educadora cooperante sugerido que a mestrande tentasse seguir um fio condutor do raciocínio tentando que o grupo não dispersasse e que começasse por fazer essa gestão em pequeno grupo e, gradualmente, passar para um grande grupo – que é mais exigente. A educadora cooperante valorizou o facto de a díade deixar as crianças explorar e manipular todos os objetos e materiais autonomamente - sempre com supervisão -, bem como a valorização dada pelas mestrandas às suas ideias e iniciativas.

No que concerne ao projeto desenvolvido sobre o teatro, surgiu, também ele, do projeto que o grupo tinha vivenciado sobre o sistema solar e os planetas que o constituem, assim, as crianças manifestaram interesse em realizar uma peça de teatro, porém quando questionados pela díade sobre o que seria necessário estas não sabiam, tendo sido assim encontrado um problema. Foi estabelecido um diálogo para recolha das conceções (cf. Anexo D 1) - surgindo ideias como “Há teatros com fantoches.”, “Tem cortinas.”, “É um espetáculo.”- e para a díade perceber quais as dúvidas e os itens aos quais eles queriam ver respondidos (cf. Anexo D2) – surgindo questões como: “Quem são os escritores e ilustradores do teatro?”, “Como é que se chama onde as pessoas se vestem por trás de duas cortinas?”, “Como é que são as salas?”. Depois do diálogo inicial, o grupo decidiu que queria registar as suas conceções (cf. Anexos C 5.1) e dúvidas (cf. Anexos C5.2) através da conciliação do desenho e da escrita, que

decidiram que iriam ser colocados na parede de cortiça da sala (cf. Anexo C 5.3), aliando as artes visuais ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Folque, 2014; Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016; Mata, 2008; Vasconcelos, et al., n/d). Nesta fase inicial do nascimento do projeto, a mestranda sentiu algumas dificuldades na gestão e mediação da participação oral em grande grupo, pelo que optou por dividir em pequenos grupos as crianças para orientar o momento de registo destas, sentindo-se mais segura e conseguindo um melhor empenhamento ao nível da estimulação.

Na segunda fase do projeto, de planificação e desenvolvimento do trabalho a díade dialogou com a educadora cooperante - em contexto de reunião de planificação - para perceber a exequibilidade de o grupo sair do JI, para ir à Biblioteca Municipal, caso esse interesse fosse manifestado por este. Foi dialogado, em grande grupo, como e onde iriam realizar a pesquisa, tendo sido decidido que iriam ser realizadas algumas pesquisas no computador da sala de atividades, nos livros nas idas à Biblioteca Municipal, através de pesquisas realizadas com os familiares e ficou acordado que a díade iria ver a possibilidade de proporcionar uma ida ao teatro e uma entrevista a uma atriz. As crianças autonomamente, com orientação das educadoras estagiárias, dividiram o grupo em três pequenos grupos, dividindo as questões pelos mesmos, para as idas à biblioteca e pediu às mestrandas que colocassem a divisão feita na parede de cortiça, junto ao restante trabalho já realizado, a díade em cooperação com a educadora cooperante acordou as datas das saídas. De salientar, que as crianças pediram que a díade disponibilizasse as questões/dúvidas que elas tinham aos familiares (cf. Anexo D2), para que estes pudessem participar nesta fase de pesquisa, tendo sido tendo sido estas fornecidas aos encarregados de educação com o objetivo de os envolver no projeto. É importante referir, que o grupo manifestou também interesse em

construir um guião da peça de teatro, com o texto e ilustração do mesmo. Por iniciativa das crianças, registaram, através do desenho – aliado à escrita - onde iriam realizar a pesquisa. Durante todo este processo de planificação e divisão de tarefas, as crianças envolveram-se em múltiplas experiências, tendo sido possível a articulação entre a Área da Formação Pessoal e Social e a Área da Expressão e Comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, subdomínio das artes visuais e domínio da matemática), uma vez que as crianças debateram e decidiram onde queriam pesquisar e através de que instrumentos, decidiram e dividiram as crianças, tendo consciência que os grupos teriam de ter um número de elementos semelhante, registaram sob a forma de desenho as suas intenções ao qual aliaram a componente escrita para legendagem. A díade apoiou e orientou este processo de debate – valorizando a contribuição de cada criança - e negociação, uma vez que, algumas sugestões das crianças – como a ida ao teatro e a entrevista a uma atriz – teriam de ser verificadas a sua exequibilidade (Folque, 2014; Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016; Mata, 2008; Vasconcelos, et al., n/d).

Em diálogo com a educadora cooperante, as mestrandas discutiram se haveria a possibilidade de proporcionar uma saída do JI para uma ida ao teatro, esta ficou reticente, uma vez que o grupo havia realizado há pouco tempo uma visita ao Planetário do Porto, e o contexto socioeconómico das famílias poderia não permitir financiar mais uma saída. A díade para contornar esta situação, optou por vender fatias de bolo nos seus contextos familiares, para angariar fundos que permitissem este contacto do grupo com a comunidade, pois percebeu que seria relevante esta experiência, uma vez que maior parte das crianças nunca tinha assistido a uma peça de teatro. Relativamente à entrevista a uma atriz, a mestranda ficou responsável de realizar alguns contactos, a fim de perceber se seria possível – o que se veio a confirmar. A mestranda em

reflexão com a educadora cooperante referiu que tinha sentido alguma dificuldade na gestão do grande grupo, todavia já sentia alguma evolução nesta competência profissional, sendo que ainda sentia que não conseguia ser desafiadora o suficiente, no que se refere à estimulação na zona de desenvolvimento próximo, em contexto de grande grupo.

Na terceira fase do projeto, que disse respeito à fase da execução onde as “crianças partem para o processo de pesquisa” (Vasconcelos, et al., n/d, p. 16), assim aquando das idas à biblioteca, os pequenos grupos foram acompanhados pela educadora cooperante e uma das estagiárias, e foram realizadas algumas pesquisas interessantes, uma vez que a seção infantojuvenil possuía um livro - “Como montar uma peça de teatro”, de Duarte Ivo Cruz - que respondia a muitas das dúvidas das crianças, tendo sido do interesse destas a realização do registo por escrito dos resultados da pesquisa, para partilha com o restante grupo. Paralelamente, as crianças que ficavam na sala de atividades realizaram algumas pesquisas no computador, como aconteceu com a MG., o Ti., a Ra. e a Ju. (cf. Anexo C5.4,C5.5 e C5.6), onde descobriram que o indivíduo que escrevia a peça de teatro se chamava dramaturgo – e que Gil Vicente foi dos primeiros dramaturgos portugueses -, que o local onde os atores se vestem se chamava camarins e que a maior sala de espetáculos do mundo se localizava em Inglaterra – tendo sido localizado no planisfério. Alguns familiares também realizaram pesquisas com as crianças, tendo estas partilhado com o grupo nos momentos de acolhimento, e afixadas na parede de cortiça junto com a restante informação recolhida. De referenciar que os resultados de todas as pesquisas concretizadas foram partilhados em grande grupo, promovendo momentos de partilha de aprendizagens e de comunicação. Neste processo de pesquisa e partilha de informação, as crianças envolveram-se em experiências que articularam as três áreas de conteúdo contempladas pelas OCEPE, pois as

crianças realizaram e registraram os resultados obtidos através das pesquisas realizadas, que partilharam oralmente, em grande grupo (Área de Formação Pessoal e Social e Área de Expressão e Comunicação). Através das informações recolhidas foi possível mobilizar, ainda, a Área de Conhecimento do Mundo, uma vez que foi necessário recorrer ao planisfério para localizar o país onde de encontrava a maior sala de espetáculos do mundo e foram utilizadas as tecnologias como meio de aceder a informação (Folque, 2014; Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016; Mata, 2008; Nunes, Silva, & Sim-Sim, 2008).

Ainda no decorrer desta fase do projeto, a díade propôs realizarem um diálogo com o intuito de o grupo escolher que tipo de peça queriam realizar, chegando a quatro possibilidades – teatro de sombras, com pessoas (atores), marionetas e fantoches -, como é hábito no seio do grupo, para a tomada de decisões, foi realizada uma votação em que todas as crianças e adultos da sala manifestaram a sua opinião, tendo o teatro de marionetas sido o eleito (cf. Anexo C5.7). Posto isto, a díade partilhou com o grupo que seria o momento para começar a ser construído a guião da peça de teatro, ao qual o grupo se mostrou entusiasmado, propondo iniciar de imediato esse processo, as mestrandas aproveitando a motivação, propuseram que fossem lançadas algumas ideias, registada pela mestranda, para o fio condutor da narrativa surgindo ideias como: “Os astronautas vão à lua e depois caem num planeta.”; “Apareceram muitos extraterrestres.”; “O foguetão partiu o motor.”; “Trânsito espacial.” (cf. Anexo C5.8 E C5.9). No que concerne às aprendizagens proporcionadas por este momento, destacam-se a articulação da Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação, pois foi proporcionado um momento de comunicação e partilha de ideias, em que cada criança e adulto manifestou a sua opinião, tendo a díade verificado que crianças como a Ra. e Li., que são mais reservadas em expor oralmente as suas ideias,

participaram dando sugestões para a narrativa (Folque, 2014; Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016; Nunes, Silva, & Sim-Sim, 2008).

Em diálogo com a educadora cooperante, esta valorizou o facto de as mestrandas estimularem comportamentos democráticos como a votação de todos os elementos da sala para a tomada de decisões, bem como a valorização dada pelas opiniões e ideias de cada criança. A melhor gestão do tempo foi referida como um aspeto a melhorar, uma vez que o diálogo se prolongou o que causou o cansaço em algumas crianças, revelados pelos baixos níveis de concentração. A mestranda sentiu alguma dificuldade na gestão da participação das crianças, tendo existido momentos de algum ruído na sala de atividades, esta optou por apelar á regra estabelecida pelo grupo para a participação – levantar o dedo para falar – o que reduziu o ruído e focou o grupo para a tarefa que estavam a realizar.

Em pequenos grupos as crianças foram contruindo a peça de teatro, escrevendo o texto e ilustrando as cenas, como manifestaram interessem fazer. Este processo, foi gradual tendo sido acompanhado e orientado pela mestranda, as crianças foram minuciosas relativamente aos pormenores dos seus desenhos, como a Jo. - que desenhou o foguetão sem a peça que teria saltado, realizando um pequeno esquema com a reparação realizada por uma das personagens – (cf. Anexo C5.10); a Be., a Ju. e o I. – que desenharam em grupo que enquanto de um lado do planeta Terra é dia outro é noite, representam o Sol de um lado e a Lua do outro – (cf. Anexo C5.11); o JPa. – que representou o movimento de translação, desenhando o planeta Terra e o Sol com setas que representavam o movimento do primeiro – (cf. Anexo C5.12); a Be. e o I. – que fizeram um esquema, em que quando o planeta Terra estava mais perto do Sol era verão e quando acontecia o contrário era inverno – (cf. Anexo C5.13); o Di. – que desenhou o planeta Terra com as cores azul, verde

com uns pontos cinzentos representativos dos polos – (cf. Anexo C5.14). Ao nível da narrativa construída, foi visível a capacidade criativa das crianças inventando situações e problemas que as personagens teriam de resolver, bem como a capacidade de articular a ficção com elementos científicos rigorosos, como as características de alguns planetas e o movimento de rotação e translação da Terra. Foi notório o interesse do grupo na componente escrita, tendo algumas crianças já noção de fronteira de palavra (cf. Anexo C5.15) - deixando espaço entre estas - e de pontuação – identificando o ponto de interrogação para uma questão e o ponto final para uma afirmação. Durante este período, foram sendo apresentadas as evoluções feitas na narrativa a todo o grupo, tendo sido no final lida a peça toda pela mestranda, bem como mostradas as ilustrações realizadas pelas crianças, tendo a díade proposto que se encadernasse a história que foi, posteriormente, colocada na área da biblioteca. No decorrer da elaboração do guião foi notória a articulação entre todas as áreas de conteúdo pois as crianças aliaram o desenho à escrita - sentido interesse no processo de escrita -, tendo introduzido alguns dados relativos às características dos planetas envolvidos (Área de Conhecimento do Mundo) (Folque, 2014; Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016; Mata, 2008).

Em diálogo com a educadora cooperante esta salientou/valorizou os progressos realizados pela mestranda, na estimulação realizada por esta nos momentos em pequeno grupo, aquando da realização do guião, porém, aconselhou a mestranda a ter em atenção a sua localização espacial na sala de atividades, para conseguir manter no campo de visão todo o grupo.

Para a iniciação da construção das marionetas, foi estabelecido um diálogo, para o grupo perceber quantas marionetas seriam necessárias construir e com que materiais o iriam realizar chegando a conclusão que seriam contruídas com materiais de desperdício e seriam necessárias 11: o astronauta

João, o extraterrestre Guloso, o extraterrestre Assustoso, quatro foguetões, três planetas e a Lua. A díade deu então início, em pequenos grupos, à construção dos elementos que eram necessários tendo sido acordado o que cada criança iria construir, o Gu. iria construir um foguetão e o Guloso, a MatC. o astronauta João, a Li. o Assustoso, a Ma. um foguetão, o planeta Mercúrio e a Lua, o Di. um foguetão e a Jo. o planeta Terra, Marte e um foguetão. As crianças autonomamente dirigiram-se à Área Ecológica da sala decidindo e escolhendo os materiais que melhor poderiam corresponder á ideia mental que tinham, tendo sido um processo prolongado, uma vez que as mestrandas deram total liberdade de criação às crianças. O Gu. construiu um foguetão “Que tinha de ter a parte de cima em bico e ser alto.” (cf. Anexo C5.16) e o Guloso “Tinha de ter a boca grande.” (cf. Anexo C5.17). Por sua vez, a MatC. construiu o astronauta João, “Pus esta parte por cima da cabeça que é como o capacete.” (cf. Anexo C5.18). A Li. que construiu o extraterrestre Assustoso, “Tem de ser alto para assustar.” (cf. Anexo C5.19 e C5.20). Já a Ma. construiu um foguetão, “Que lhe falta a peça.” (cf. Anexo C.5.21), o planeta Mercúrio, “É amarelo, e cor de laranja e cinzento.” - tendo ido verificar ao poster colocado na sala (cf. Anexo C5.22 e C5.23) – e a Lua, “Tem de ser mais pequenina.” (cf. Anexoc5.24). Por sua vez, o Di. construiu um foguetão, “Tem um astronauta lá dentro e a bandeira de Portugal.” (cf. Anexo c5.25). Já a Jo. construiu um foguetão, “Colorido.” (cf. Anexo C5.26), o planeta Terra, “Vou usar a cor azul e verde.” (cf. Anexo C5.27) e o planeta Marte “É todo da mesma cor, vermelho.” (cf. Anexo C5.28). O grupo de crianças, no final do processo, apresentou os materiais construídos ao restante grupo falando sobre as opções que fizeram, cores e materiais, tendo as marionetas ficado expostas no estendal da sala de atividades, para que os familiares pudessem visualizar a obra das crianças. Durante este período o grupo de crianças envolveu-se em experiências que

abarcam todas as áreas de conteúdo contempladas pelas OCEPE, pois decidiram autonomamente os materiais a utilizar, as cores bem como a forma como queriam construir a sua marioneta, partilharam com os pares o que tinham realizado e ainda tiveram o rigor científico – Ma. e Jo. – de utilizar as cores e tamanhos, correspondentes aos planetas e ao satélite natural da Terra (Folque, 2014; Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016)

Em momento reflexivo com a educadora cooperante, esta valorizou o facto de a díade ter dado liberdade às crianças para estas fazerem escolhas e tomarem decisões e, por incentivarem que estas tivessem rigor científico na construção das marionetas relativas aos planetas e Lua. Um ponto a repensar seria o número de criança por mesa de trabalho, uma vez que este processo envolveu muitos materiais em simultâneo e muito acompanhamento por parte das educadoras estagiárias.

Posteriormente, a díade questionou o grupo de crianças sobre o passo que queriam dar a seguir, ao qual o grupo decidiu que seria o da construção da caixa, cenário e a escolha das músicas – para o início e fim do espetáculo que entretanto quiseram acrescentar. Assim a díade, foi á loja do pai da Jo. que nos cedeu uma caixa de cartão de grandes dimensões. As crianças procederam à decoração da caixa, tendo sido dada total liberdade na escolha de cores e materiais às mesmas -MG., Ju., Be., Má., Ma., Li., MatC e a Jo.-, que trabalharam colaborativamente, gerindo o espaço e os materiais disponíveis (cf. Anexos C5.29, C5.30 e C5.31). Para a elaboração do cenário, a díade em colaboração com a educadora cooperante, planificou uma atividade em que todo o grupo esteve envolvido – dois pequenos grupos, com as crianças sentadas no chão. Foi colocada uma música de fundo e proposto que as crianças imaginassem onde estariam e o que seriam, foi disponibilizado papel cenário, tinta preta colocada no papel cenário bem como *glitter* em pó, em que existiu uma

exploração dos materiais com as mãos (cf. Anexos C5.32, C5.33 e C5.34). Tendo sido uma proposta das educadoras estagiárias no final foram recolhidas as impressões das crianças (cf. Anexo D4), que surpreenderam os adultos, pela criatividade e com a facilidade que demonstraram em exprimir o que tinham sentido. No que respeitante á escolha das músicas, a mestranda auxiliou o I. na sua pesquisa no computador (cf. Anexo C5.35), no entanto o grupo já tinha duas preferidas que foram as selecionadas para o espetáculo – “Na minha nave espacial” e “O astronauta”. Aquando do envolvimento nestas atividades, as crianças embrenharam-se em experiências de todas as áreas de conteúdo das OCEPE, uma vez que sentiram a necessidade de tomar decisões, estiveram em contacto com técnicas poucos usuais na sala de atividades nesta faixa etária – como a pintura com as mãos –, partilharam, sentimentos e emoções que a música ou o material provocou nelas, tendo feito analogias entre a cor utilizada (preto) e o espaço e cantaram partes das músicas escolhidas respeitando a melodia e a estrutura rítmica (Godinho & Brito, 2010; Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016; Nunes, Silva, & Sim-Sim, 2008).

Em reflexão com a educadora cooperante, esta valorizou o facto de se envolver o pai de uma criança na angariação de material, porém disse que a díade poderia ter envolvido ativamente alguns familiares na própria sala de atividades, para a decoração da caixa por exemplo, uma vez que alguns pais são bastantes participativos. Referenciou ainda, que a atividade proposta para a elaboração dos cenários foi bem conseguida, porém a díade teve dificuldades na gestão do tempo, o que atrasou o lanche.

Ainda nesta fase do projeto, foi então possível a realização de uma entrevista a uma atriz, tendo sido preparado um guião com as questões que o grupo queria colocar (cf. Anexo D 5), o seu registo e a definição de quem é que iria realizar cada questão. A mestranda em diálogo com a atriz percebeu que

esta iria ter disponibilidades para responder às questões e dinamizar algumas atividades com o grupo. Deste modo, a convidada começou por estabelecer um pequeno diálogo (cf. Anexo C2.36) e responder às questões das crianças, que fizeram questão de lhe mostrar os seus registos (cf. Anexo C5.37) e as marionetas construídas (cf. Anexo C5.38). O grupo mostrou-se bastante participativo neste momento comunicativo. Posteriormente, a convidada realizou alguns jogos dramáticos, que permitiram as crianças simularem ações e expressarem emoções através da linguagem corporal (cf. Anexos C5.39, C5.40 e C5.41). De salientar que a díade conseguiu proporcionar a visualização de uma peça de teatro musical denominada, “O Grande Mistério de Natal” com direção de Óscar Branco (cf. Anexo C 5.42). No envolvimento nestas atividades foi possível a articulação entre todas as áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE, uma vez que as crianças tomaram decisões, dividiram tarefas, realizaram o registo – aliando o desenho à escrita – das questões a realizar, envolveram-se em momentos de movimento e expressão corporal, em momentos de comunicação verbal e em momentos de contacto com a comunidade (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016; Nunes, Silva, & Sim-Sim, 2008).

Em diálogo com a educadora cooperante esta deu os parabéns a díade pelo esforço em conseguir proporcionar ao grupo a ida ao teatro e ter conseguido trazer uma convidada à sala de atividades - que correspondeu as altas expectativas das crianças e as motivou ainda mais para o projeto. Um aspeto a ter em consideração é a gestão do tempo das atividades, tendo sido o diálogo com a convidada demasiado extenso, o que provocou o cansaço nas crianças mais novas.

Relativamente à última fase do projeto a de divulgação/avaliação, “esta é a fase da socialização do saber” (Vasconcelos, et al., n/d, p. 17), tendo a díade

proposto, para além da apresentação da peça de teatro aos familiares, a realização de um cartaz com o que as crianças tinham aprendido ao longo de todo o projeto. Assim, o cartaz foi apresentado ao grupo (cf. Anexo x) que motivou reações como “Uau que bonito que está, o que diz aí?” “Vamos depois pôr lá fora para os pais verem que aprendemos muitas coisas?”, foi estabelecido um diálogo sobre o que pretendiam escrever. As crianças, individualmente (cf. Anexo x) ou a pares (cf. Anexo x), organizaram-se para preencher a cartolina com aspetos que tinham sido relevantes durante todo o processo. Nesta atividade as crianças embrenharam-se em aprendizagens integradas essencialmente na Área de Expressão e Comunicação e Formação Pessoal e Social, uma vez que o cartaz foi um meio de partilha do saber construído pelo grupo com a comunidade do JI e que a escrita foi o veículo escolhido pelas crianças para essa comunicação (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016; Mata, 2008).

De uma forma geral, as principais dificuldades da díade, ao longo do projeto, foi a gestão do tempo das atividades, tendo na globalidade ultrapassado o tempo previamente estipulado o que teve consequências nos momentos seguintes da rotina diária. A principal dificuldade sentida pela mestranda foi, sem dúvida, a gestão e mediação da participação oral, em grande grupo, muitas vezes desviando-se do tema a ser debatido/dialogado e não conseguindo ser desafiadora o suficiente, para atuar na zona de desenvolvimento próximo das crianças.

Aquando da PPS na valência de EPE a maior dificuldade sentida pela mestranda foi na interação ao nível da estimulação – principalmente em grande grupo – na ZDP, ou seja, na “zona em que o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha” (Folque, 2014, p. 72). Assim, no tempo de grande grupo, por exemplo, após a exploração de

obras de literatura infantil, a mestranda sentiu extremas dificuldades em gerir a participação oral das crianças, bem como em realizar um questionamento que fosse desafiante, enquadrando-se na ZDP. Tendo como foco o grupo de crianças, este evidenciava prazer em expressar-se oralmente, tendo o adulto de estar munido de estratégias e competências de mediação e estimulação, para conseguir dar resposta às necessidades das crianças, aproveitando a “linguagem como instrumento de pensamento colectivo e de desenvolvimento de modos de pensar” (Folque, 2014, p. 97). Deste modo, em diálogos constantes com a educadora cooperante, o par pedagógico e a supervisora institucional, a díade optou por planificar algumas atividades em pequeno grupo, de forma a mestranda adquirir, de uma forma gradual e evolutiva, as competências necessárias para conseguir ter um papel de questionamento pertinente e desafiante na interação com o grupo.

A mestranda ao longo da PPS em EPE, tomou, ainda consciência que o/a educador/a de infância deve incentivar as crianças a ultrapassarem os obstáculos/problemas com que se deparam e não dar-lhes a solução – primeiro instinto da mestranda -, mas sim “colocar andaimes”, segundo Bruner (1976), permitindo o desenvolvimento progressivo e faseado até a criança atingir a autonomia na realização da tarefa. A educadora estagiária tomou consciência e refletiu sobre isso a propósito de uma situação vivenciada com a MG. – criança mais nova do grupo -, em que a mestranda refletiu na ação (Schön, 1992), pois a criança ao estar a identificar o seu registo pronuncia “Não consigo fazer esta letra do meu nome.”, a mestranda optou por escrever a letra faseadamente no seu bloco de notas enquanto a criança a ia acompanhando registando na sua folha, este processo foi realizado por diversas vezes até que um dia na chegada da mestranda à sala de atividades, a MG. aborda-a dizendo “Já faço a letra do meu nome que não conseguia fazer sozinha.”, demonstrando

orgulho na evolução que fizera. A mestranda disse “Sim MG. esforçaste-te muito para conseguires fazer o (R) sozinha, parabéns.”, tendo sido o feedback o reconhecimento do esforço do trabalho da criança, centrando-se no processo e apoiando o individuo a ter confiança nas suas capacidades. (Folque, 2014; Hohmann & Weikart, 2003; Schön, 1992).

A formanda sente que ao longo do percurso na EPE, existiu uma pequena evolução a este nível, contudo, para a continuação da construção do seu perfil como futura educadora de infância, é necessário um maior desenvolvimento, ao nível do empenhamento, da capacidade de estimular a criança, ou seja, a forma como é concretizada a interação no processo de aprendizagem, bem como o seu conteúdo, tendo como foco a ZDP da mesma (Folque, 2014; Hohmann & Weikart, 2003).

REFLEXÃO FINAL

No finalizar da PES torna-se relevante a mestranda realizar um balanço de todo o percurso evolutivo da mesma, este demonstrou-se repleto de desafios, que proporcionaram momentos de aprendizagem e de crescimento, a nível profissional e pessoal. Serão ainda expostos alguns receios e expectativas da formanda em relação aos contextos educativos, bem como aos grupos de crianças.

Deste modo, no que concerne aos receios da formanda face às valências educativas em que esteve integrada, esta sentiu-se, face ao contexto que dá resposta á primeira infância, bastante reticente, uma vez que nunca tinha estado em interação com um grupo de crianças desta faixa etária – 12-24 meses – sendo um contexto completamente desconhecido. Por outro lado, a pouca verbalização característica da mesma provocou alguma ansiedade na mestranda, pois não sabia como interagir e compreender as necessidades e interesses do grupo. No entanto, o contexto mencionado superou positivamente as expectativas da mestranda, devido às vivências proporcionadas – pelo grupo de crianças e equipa educativa – e pelas, constantes, demonstrações de carinho transmitidas pelas crianças. Esta valência contribuiu para uma transformação nas práticas da formanda, pois esta sentia algumas dificuldades em relação à individualidade de cada criança, tendo sido necessário refletir sobre estratégias que considerassem a diferenciação pedagógica. A adaptação às experiências-chave para a observação e avaliação das aprendizagens dos bebés, do modelo pedagógico *HighScope* para a Creche, foi mais um dos desafios encontrados nesta valência, tendo sido a orientação da supervisora institucional nas reuniões de reflexão um apoio essencial para o apropriar do modelo, pela mestranda. A educadora

estagiária compreendeu a importância da capacidade de antevisão e de realização de práticas alternativas, que vão ao encontro dos seus valores e crenças pessoais, conseguindo dar resposta aos diferentes desafios que o grupo de crianças lhe proporcionou.

Relativamente à PPS realizada no contexto de EPE, os principais receios prenderam-se com a gestão e planificação para um grupo heterogéneo com algumas crianças com NEE e, com a gestão e mediação em momentos de grande grupo. No entanto, com a colaboração da educadora cooperante e supervisora institucional, a mestranda e o par pedagógico foram compreendendo as dinâmicas do grupo de crianças bem como as suas características, interesses e necessidades, tendo sido crucial esta construção colaborativa de saberes entre os diferentes intervenientes no processo de formação da educadora estagiária. A gestão e a mediação em momentos de grande grupo revelou ser o principal desafio para a formanda, que com o apoio do par pedagógico, educadora cooperante e supervisora institucional foi sendo ultrapassado, tendo a mestranda adquirido algumas competências, porém é crucial esta ter consciência que ainda tem de refinar estas aptidões.

Ambos os contextos educativos revelaram desafios constantes à mestranda, tendo esta sentido a necessidade de mobilizar constantemente conhecimentos e capacidades diversos, adaptando-os à situação. Nesta linha de pensamento, a formanda estabeleceu ligações sistemáticas entre conteúdos e saberes das Unidades Curriculares - integrantes do plano de estudos deste mestrado -, a prática e os referentes teóricos, para a promoção de uma educação com qualidade na educação de infância. Para tal, o/a educador/a de infância deve gerir um “eu pessoal” e um “eu profissional”, que pertencendo a uma sociedade e desempenhando uma função na mesma, a nível profissional deve mobilizar um quadro teórico e legal, inerente à profissão docente.

Durante todo o percurso de formação, os momentos de avaliação/reflexão foram-se tornando mais complexos e aprofundados, constituindo-se momentos de construção de aprendizagens com intuito da transformação da prática educativa.

A educadora estagiária, realizando uma retrospectiva sobre o percurso formativo, considera que a PPS lhe permitiu desenvolver alguma autonomia profissional, despertando o seu espírito crítico, proporcionando a apropriação de aptidões e técnicas, preparando-a para a profissão de docente. A capacidade de reflexão foi uma importante competência adquirida, uma vez que permitiu a edificação do perfil docente da mestranda, sendo uma componente transversal a todo o período formativo, tendo sido as educadoras cooperantes, supervisora institucional e par pedagógico intervenientes fundamentais neste processo. De salientar, que o trabalho colaborativo – com educadoras cooperantes e supervisora institucional – desenvolvido permitiu analisar as situações vivenciadas pela mestranda e par pedagógico, com o objetivo de procurar respostas adequadas e evoluir. Estes momentos de partilha foram pautados por troca de ideias e conselhos, que auxiliaram a reestruturação das ações com a intenção de responder às necessidades evidenciadas. Durante estes anos letivos de PPS, em dois contextos distintos e com grupos de crianças com idades tão díspares, permitiram à formanda a interação com as crianças de forma a partilhar momentos e a co construção de saberes, repletos de alegria e vontade de descobrir. Estes sentimentos, no adulto e nas crianças, fomentaram o envolvimento de ambas as partes, culminando em processos educativos de qualidade.

Como futura profissional de educação de infância, a mestranda considera fundamental dar continuidade à sua formação, uma vez que a sociedade e a área da educação estão em permanente mutação, sendo necessário estar

atualizada e preparada para os desafios constantes, de cada criança e contexto. Por seu lado, considera relevante apostar numa postura um pouco mais investigativa, tendo o gosto por perceber e saber mais sobre a área educativa sido fomentado através da elaboração de diversas narrativas reflexivas ao longo da PPS.

Este período proporcionou momentos significativos de múltiplas aprendizagens e de construção do perfil profissional da mestranda, marcando uma fase que se pretende que seja promotora de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, S. B. (2013). Dimensão da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. Em S. B. Araújo, & J. Oliveira-Formosinho, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar? Em M. d. Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-121). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvimento de Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC.
- Caldwell, B. (1995). *Bebé XXI - Criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4ª ed.). sine loco: Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Feldman, R., Olds, S., & Papalia, D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Formosinho, D. Lino, S. Niza, & J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a*

- Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jackson, S., & Goldschmied, E. (2007). *Educação de 0 a 3 Anos - O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e socioconstrutivismo - Um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, L., Mata, L., Rosa, M., & Silva, I. L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação .
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção/Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Oliveira-Formosinho, Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras*. Lisboa: DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Formosinho, D. Lino, S. Niza, & J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 72-89). Porto: Porto Editora.
- Ornubia, J. (2002). Enseñar: Crear Zonas de Desarrollo Próximo e Intervenir en Ellas. Em C. Coll, *El constructivismo en el aula* (13ª ed., pp. 104-106). Barcelona: Editorial Graó.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Vasconcelos, T. (n/d). *Trabalhar por Projecto na Educação de Infância - Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

DOCUMENTOS LEGAIS E REGULADORES

Decreto-Lei n.º79/2014, de 14 de maio. Diário da República, n.º92/2014 – 1ª Série. Ministério da Educação da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (2015). Complemento Regulamentar Específico de Curso. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República, n.º34/1997 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto. Diário da República, n.º167 – 1.ª Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

WEBGRAFIA

Boiko, V., Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. Psicologia em Estudo, Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (11 de dezembro de 2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Obtido de

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF:

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF em 30 de dezembro de 2016

Departamento de Educação Básica. Retirado de http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao_preescolar_portugal2.pdf em 8 de janeiro de 2017.

Maringá, v.6, n.º1 (pp. 51-58). Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf> em 10 de janeiro de 2017.

Ministério da Educação (2000). A educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal – Estudo Temático da OCDE. Lisboa:

Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: uma visão sociológica sobre a infância. In *Revista Interações*, NO. 30 (pp. 169-175).

UNICEF. (2004). A Convenção dos Direitos da Criança. Obtido em 8 de janeiro de 2017, de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_criancas2004.pdf.

NM