



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo da elaboração deste relatório foi notória a presença e apoio dos meus pais, por isso agradeço a confiança que depositaram em mim e neste meu sonho, o apoio constante, o não me deixarem desistir, o acreditar sempre em mim.

Agradeço também ao meu namorado e melhor amigo, pelos dias e pelas noites de trabalho em que me acompanhou, por me ajudar a superar-me, por me corrigir quando erro, por me mostrar que sou capaz.

Agradeço à minha melhor amiga e irmã do coração, pelas vezes em que gritou comigo quando eu quis desistir, pelas vezes em que me mostrou o caminho que deveria seguir, pelas ideias e pela força.

Agradeço à Doutora Sara Barros Araújo pelo voto de confiança e por me ajudar a melhorar.

Agradeço à Doutora Joana Freitas Luís, pela dedicação, pelo apoio, pelos feedbacks que me ajudaram a melhorar neste longo percurso.

Agradeço também às educadoras cooperantes, auxiliares de ação educativa e a todos os intervenientes que me ajudaram ao longo dos estágios.

Agradeço às minhas colegas de turma, sobretudo por nunca me deixarem desistir, pelo apoio constante e pelas chamadas de atenção, e às crianças que passaram comigo este ano, por participarem ativamente em todas as atividades e projetos que propus, pelo carinho e afetos, sinceridade e boa disposição demonstrados durante os dias de estágio.



## RESUMO

O presente relatório tem como intuito descrever e analisar o trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo do estágio, bem como, a aprendizagem profissional que a mesma foi fazendo. Por tal, no relatório são abordados diversos temas a nível dos processos educativos que a mestranda desenvolveu ao longo do ano de estágio. Estes processos foram: a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, relativos à metodologia de investigação-ação, articulando estes processos com os referenciais teóricos e legais que sustentaram a ação da mestranda.

Neste relatório é exposto o percurso da mestranda nas duas valências creche e jardim-de-infância, tendo este permitido um aprofundamento dos seus conhecimentos e posterior desenvolvimento de saberes e competências em torno da construção de um perfil pessoal enquanto futura educadora de infância.

É deveras importante salientar que, todo o relatório integra a imagem de criança enquanto ser competente e com capacidade, interveniente ativo no processo de aprendizagem e construção de conhecimento, pelo que entende-se que a criança deve ser respeitada e integrada nos diversos processos sociais, culturais e educativos.

**Palavras-Chave:** Creche, Educação Pré-Escolar, Investigação-Ação, Competências Profissionais.



## **ABSTRACT**

The purpose of this report is to describe the analysis of the work carried out by the master's student during the internship, as well as the professional learning that it has been doing. These processes were: observation, planning, action, evaluation and reflection, related to the action-research methodology, articulating these processes with the theoretical and legal frameworks that underpinned the master's action.

This report shows the course of the master in defree the two nursery and kindergarten valencies, which allowed a deepening of their knowledge and subsequent development of knowledge and skills around the construction of a personal profile as a future kindergarten teacher.

It is important to note that the whole report integrates the image of children as being competent and capable, an active participant in the process of learning and building knowledge, by which is understood that the child must be respected and integrated into the various social, cultural and educational processes.

**Keywords:** Daycare, Pre-School Education, Action Research, Professional Skills



# ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1.1. A Criança e o seu Processo de Aprendizagem	4
1.2. O Papel do(a) Educador(a) e a Interação com a Criança	6
1.3. Modelos Pedagógicos e Propostas Pedagógicas para a Educação Pré-Escolar	10
Capítulo II – Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação	15
1.4. Caracterização dos contextos de estágio	15
1.4.1. Valência da Creche	15
1.4.2. Valência da Educação Pré-Escolar	19
1.5. Caracterização da Metodologia de Investigação	24
Capítulo III – Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	27
1.6. Aproximação à Metodologia de Investigação-Ação	28
1.7. Valência da Creche	31
1.8. Valência da Educação Pré-Escolar	45
Reflexão Final	67
Referências	71



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

MEM – Movimento de Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

PCS – Projeto Curricular de Sala

PE – Projeto Educativo

UC – Unidade Curricular



## ÍNDICE DE ANEXOS

### **Anexos de Tipo A (em Suporte Papel):**

Anexo A1 - Esquema de Organização Geral segundo Niza, (2012)

Anexo A2 – Trabalho por Projeto

### **Anexos de Tipo B (em Suporte Papel):**

Anexo B1 – Planta da sala de creche

Anexo B2 – Legenda da planta

Anexo B3 – Planta da sala de jardim-de-infância

Anexo B4 – Legenda da planta

### **Anexos de Tipo C (em Suporte Digital):**

Anexo C1 a C26 - Registos Fotográficos (Creche)

Anexo C23 e C24 - Planificações semanais na valência da Creche

Anexo C25 e C26 - Narrativas Reflexivas (Creche)

Anexo C27 – Planificação semanal na valência da Educação Pré-Escolar

Anexos C28 a C63 – Registos Fotográficos (Jardim-de-Infância)

Anexos C41 – Narrativa Reflexiva (Jardim-de-Infância)

Anexo C 61 – Texto da peça de teatro na valência da Educação Pré-Escolar



## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PES) – que tem como objetivo promover nos alunos saberes profissionais para a função de docente em Educação de Infância. Este relatório tem como objetivo a descrição e reflexão acerca do estágio. Para além disso conta também com todo o processo de desenvolvimento da mestranda ao longo do ano. De modo a contextualizar o presente relatório é fulcral referir que o estágio foi realizado primeiramente na valência da creche (no segundo semestre do mestrado) e seguidamente na valência da educação pré-escolar (no terceiro semestre do mestrado).

Quanto à estrutura deste relatório, importa mencionar que este é constituído por três capítulos e por uma reflexão final, estando todas as partes relacionadas entre si.

O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico e legal. Nele são apresentados os referenciais teóricos que sustentaram a prática da mestranda.

O segundo capítulo, por sua vez, diz respeito à caracterização geral das instituições de estágio. Por tal, ao longo do mesmo, são referidos aspetos como, a localização, o espaço, os projetos educativos da instituição e o projeto curricular de sala, as ligações à comunidade, a dinâmica da equipa educativa, bem como, aspetos mais direcionados às salas onde a mestranda se encontrou inserida. Nestes aspetos, a mestranda apresenta uma breve caracterização do espaço, dos materiais, do tempo e do grupo de crianças.

No terceiro capítulo encontra-se a descrição e análise das atividades desenvolvidas e os resultados obtidos. Ao longo deste capítulo pretende-se também evidenciar a evolução da mestranda ao nível das suas competências pessoais e profissionais.

Por fim, é apresentada uma reflexão final. Esta reflexão é uma síntese de todo o percurso de formação da mestranda. Nela são apresentadas e evidenciadas as potencialidades e constrangimentos que a mestranda sentiu ao longo da PES.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

Neste primeiro capítulo encontra-se o enquadramento teórico e legal que auxiliou a mestranda ao longo da sua prática bem como, o processo de desenvolvimento de competências profissionais. Este apoiou o desenvolvimento da sua prática educativa em pilares como: a observação e análise da organização do ambiente educativo; a planificação; a colaboração, cooperação com intencionalidade pedagógica e formativa com os diferentes atores no contexto educativo; a ação; a avaliação e na atitude crítica e reflexiva que foi constante nas suas práticas de forma a melhorá-las.

Posto isto, seguem-se então três subcapítulos que evidenciam os referentes teóricos que auxiliaram a mestranda nos processos de compreensão e aperfeiçoamento da sua prática enquanto futura educadora de infância.

O primeiro subcapítulo aborda o conceito de criança e o seu processo de aprendizagens, recorrendo à visão de criança por parte da mestranda, apoiando-se em referentes teóricos, assim como as principais fases do desenvolvimento da criança.

O segundo subcapítulo fala do papel do educador e das interação que se estabelecem com as crianças salientando-se os referentes teóricos que auxiliaram a mestranda ao longo da prática.

Por fim, o terceiro subcapítulo enquadra os Modelos Pedagógicos que apoiaram as educadoras cooperantes, bem como, a prática da mestranda no decorrer do estágio.

## 1.1.A CRIANÇA E O SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A criança, para a mestrandia é vista como “um ser” com capacidades e competências próprias. A criança é inteligente, curiosa – quer saber mais e sempre mais, observadora, genuína, carinhosa, imaginativa, questionadora, persistente, e sobre tudo é única. Por tal, pode-se dizer que a criança vai aprendendo com tudo o que manipula, faz e observa em todos os momentos da sua vida. É enquanto criança que o ser humano tende em querer saber mais sobre o mundo que o rodeia e sobre todos os seus mistérios.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a criança é um ser com capacidade de pensamento e ação reflexiva, sendo importante encará-la como participante ativo e colaborativo nos vários processos sociais, educativos, culturais e familiares. Assim sendo, a criança é parte integrante de um contexto, de uma cidade, de um país, de uma família, não deixando de parte, contudo, a sua forma genuína, enquanto ser único. Por tal, a criança é então vista como ser que experimenta, expressa, sente, compreende, pensa, inicia o sentimento de si próprio enquanto sujeito com direitos (*Idem*, 2013). Segundo Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira, (2009), *as crianças gostam naturalmente de observar, tentar interpretar a natureza e fenómenos que observam no seu dia-a-dia.* (p.12)

Sendo a criança um ser ativo, pode-se dizer então que aprende ativamente, através da ação. Uma vez que a criança encontra-se em idade de creche ou de educação pré-escolar sente a necessidade de conhecer e dar significado ao mundo. Esta fase deve ser respeitada e acompanhada se assim o for desejado pelas crianças, pelo adulto. Esta ação por parte da criança reveste-se de uma componente sensoriomotora significativa, sendo que, a criança aprende explorando, através da ação, aprende fazendo, experimentando, manuseando. Segundo Post e Hohmann (2011), “sensório, refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informações sobre o mundo através dos sentidos e, motor refere-se ao modo como aprendem através da ação física” (p.23).

As crianças mais novas aprendem o que é um objeto a partir da exploração, sendo que descobrem a natureza física dos objetos, agindo sobre eles, apropriando-se das noções de gosto, forma, textura e tamanho (Kamii, 2003). À medida que as crianças manipulam, transformam e combinam materiais, estas descobrem relações entre os objetos e entre as ações e os acontecimentos. Neste sentido é necessário que a criança tenha acesso a materiais que possa explorar livremente e que lhe seja dado tempo para tal, sendo que os materiais são assumidos como elementos essenciais do processo de descoberta (Hohmann, Banet & Weickart, 1995). A criança recebe os objetos e aprende acerca do que lhes acontece quando os empurra, puxa, agita e deixa cair (Kamii, 2003). Isto então quer dizer que, a criança é construtora dos seus conhecimentos, sendo um agente ativo no seu processo de ensino e aprendizagem (Fosnot, 2007). Por tal, é necessário que o(a) educador(a) permita que a criança questione, crie hipóteses e possibilidades, pois os erros que comete não devem ser minimizados, dado que estes enriquecem as concepções das crianças (*Idem*, 2007).

As aprendizagens das crianças evoluem à medida que estas vão desenvolvendo estruturas nas quais os conceitos anteriormente adquiridos são reorganizados de modo a que a nova informação seja interpretada através do que a criança já sabe (Solé e Coll, 1998). Isto é, por exemplo, a criança após contactar com a quantidade, de seguida com a medida através de atividades de culinária, por exemplo, será posteriormente capaz de reconhecer o número.

No entanto importa salientar que a construção do conhecimento individual de cada criança é importante, mas a componente colaborativa no processo de aprendizagem das crianças também é essencial, sendo que o apoio do(a) educador(a) de infância é fundamental assim como a participação de outras crianças no processo de construção de saberes. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação de Pré-Escolar (OCEPE), o trabalho entre pares e pequenos grupos é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois dá-lhe a oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na

resolução de problemas ou dificuldades que lhe surja no caminho. Alarga as oportunidades educativas, ao “favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.25).

A aprendizagem cooperada permite que a criança desenvolva também a linguagem pois, (re)contrói natural e intuitivamente o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, apropria-se da língua materna (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Por conseguinte a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente aprender acerca do mundo. Isto é, a criança usa a língua para compreender melhor o mundo que a rodeia. “Na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um peso eminentemente social e interativo. As crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar” (*Idem*, 2008, p.11).

## 1.2. O PAPEL DO(A) EDUCADOR(A) E A INTERAÇÃO COM A CRIANÇA

Quando faz referência à educação pré-escolar, percebe-se que, em qualquer uma das valências, existe uma mesma ligação, a interação com a criança e, mesmo que o contexto escolar tenha pouco material a oferecer, o(a) educador(a) com pouco pode fazer muito daí a importância do papel do(a) educadora(a).

“O período da Educação Pré-escolar [...] é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras.” (Silva, Marques,

Mata & Rosa, 2016, p.9). Neste sentido para a mestranda, é fundamental que o(a) educador(a) apoie e estimule o desenvolvimento das crianças e das suas aprendizagens tal como é referido na Lei-Quadro nº 46/86 no Artigo 3, tirando partido de um meio social alargado e das interações que o jardim-de-infância ou creche lhes proporcionam (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Assim, o(a) educador(a) é visto como um incentivador(a) de atividades com o intuito de resolver problemas. Este(a) estimula a criança para a resolução de problemas através de propostas de escolha de materiais e de atividades nas quais a leva a escolher. Também, incentiva-a através de perguntas e sugestões, a planear o que quer fazer e de que forma, o que permite à criança começar a estabelecer para si mesma, objetivos e a avaliar soluções alternativas para possíveis problemas que surgem (Hohmann, Banet, Weickart, Macedo & Brito, 1995). Este(a) é considerado(a) pelo Decreto-Lei nº 240/2001 como um(a) profissional que ensina, estimula o desenvolvimento da autonomia das crianças e a sua inclusão na sociedade, tendo em conta as suas características e o “caráter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto de 2001, Artigo 4 II).

Cabe ao(à) educador(a) organizar a sala de atividades de modo a poder proporcionar às crianças um ambiente rico em aprendizagens. A sala precisa de espaço e de arrumação visível e acessível às crianças. Esta tem que ser um espaço onde as crianças aprendem livremente com as suas ações, um espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, experimentar, fingir, trabalhar com os seus pares, em pequenos ou grandes grupos, como também sozinhas. Estas situações são observadas por exemplo quando a sala é catalogada com fotografias dos diferentes objetos e brinquedos em todas as áreas da sala. Isto possibilita à criança uma visão mais ampla da sala e uma maior facilidade em encontrar o que procura e onde o arrumar no fim. O cuidado que o(a) educador(a) tem com este espaço é fundamental, pois este afeta tudo o que a criança faz (Hohmann, Banet, Weickart, Macedo & Brito, 1995). Ao criar um ambiente educativo que promove o envolvimento e a implicação das crianças, no qual se encontram

materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidades, bem como, com o que brincar, a criança desenvolve novos interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos (pois sente-se segura para isso) e torna-se autónoma (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Para além disto, cabe ao(à) educador(a) fazer a estruturação de uma rotina diária que apoie a aprendizagem ativa e que proporcione às crianças uma sequência que para elas seja lógica relativamente ao que se irá passar durante o dia. Esta rotina ajuda as crianças a antecipar as atividades e/ou momentos que se seguirão e, dá-lhes um “grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weickart, 1997, p8). A rotina diária, também conhecida como *tempo pedagógico* deve respeitar as preferências e motivações das crianças, considerando o seu bem-estar e aprendizagens (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013). Por tal, cabe ao(à) educador(a) planear para e com as crianças as atividades que irá desenvolver individualmente ou em grupo (pequeno e/ou grande). O planeamento com as crianças oferece-lhes a possibilidade de participação na toma de decisões sobre o currículo, o que implica que façam propostas, prevejam como irão pôr em prática essas mesmas propostas e com quem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Para que isso aconteça é fundamental, aos olhos da mestrandia, que o(a) educador(a) observe e registre a sua atividade educativa e as ações das crianças, através por exemplo de notas de campo ou até mesmo de um diário de bordo. Estas estratégias ajudam o(a) educador(a) a refletir sobre, na e para a sua ação, de modo a melhorá-la (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No que concerne à interação do adulto com a criança, esta é fulcral para uma prática educativa de qualidade. De acordo com Gambôa (2004, citada por Novo, 2009), o princípio da interação adulto-criança está diretamente associado ao princípio da continuidade da ação pedagógica. Ou seja, no sentido de promover oportunidades de construção e desenvolvimento de experiências e aprendizagens às crianças, o adulto deve entender os resultados presentes, num processo de modificação, como motivo para

melhorar os futuros. Para tal, acresce Dewey (2002, citado por idem, 2009), a observação é a base que serve de garantia ao respeito pela criança e pelo seu direito à participação ativa. Assim, assume Pinazza (2007, citado por Novo, 2009), o papel do(a) educador(a) nas interações não se resume somente à recolha dos interesses e das experiências das crianças, mas sim, à recolha de medos, inseguranças, dúvidas e sobretudo, ajuda-o(a) a conhecer bem cada criança e a ligar-se a cada uma delas. O(a) educador(a), em primeiro lugar, deve segundo Dewey (2002, citado por idem, 2009), entender os interesses e os conhecimentos prévios das crianças para ser capaz de, usufruindo dos seus impulsos naturais, tais como, comunicar, construir, questionar, desenvolver oportunidades potencializadoras de aprendizagens significativas, que, como refere Pinazza (2007, citado por idem, 2009), alarguem os conhecimentos das crianças e o seu campo de interesse.

Por fim, é fundamental que o(a) educador(a) observe e se envolva no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas. Isto permite ao(à) educador(a) conhecer os interesses de cada criança, encorajá-la e colocar-lhe desafios nas suas explorações e descobertas. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) Isto é possível de se observar no cesto dos tesouros e no jogo heurístico propostos por Eleonor Goldschmied (2007), nos quais o adulto desafia a criança sem ela mesmo se aperceber, colocando à sua disposição diversos materiais do dia-a-dia e deixando-a explorar à sua vontade. Nestes jogos, o adulto é apenas observador e mediador de conflitos.

### 1.3. MODELOS PEDAGÓGICOS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo da sua experiência profissional o(a) educador(a) de infância vai contactando com diversos Modelos Pedagógicos e Metodologias de Trabalho que irão auxiliá-lo(a) na sua prática, de forma a melhorar o seu desempenho profissional e a sua ação junto das crianças. O Movimento de Escola Moderna (MEM), o Modelo Pedagógico High Scope, a Abordagem de Reggio Emília, a Perspetiva Educacional da Associação Criança - Pedagogia-em-Participação, a Perspetiva Educacional de Goldschmied, e a Metodologia de Trabalho de Projeto são de grande auxílio nesta profissão, pois cada um guia e ajuda o(a) educador(a) na sua prática educativa com crianças desde meses até aos 5/6 anos de idade.

A mestranda optou por especificar cada um deles para uma melhor compreensão da sua importância na profissão do(a) educador(a) de infância.

O Movimento de Escola Moderna (MEM) propõe um currículo sustentado em dificuldades e motivações da vida real, expostos de modo operante e pragmático, na medida em que as experiências de vida e os saberes de cada criança integram a aquisição de novas aprendizagens (Folque, 2014). Os(as) educadores(as) do MEM trabalham nas escolas privadas, públicas e do setor solidário aplicando as Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Para além disso, consideram que os momentos de planeamento e avaliação são fatores que fazem parte do processo de aprendizagem, em que as crianças participam ativamente através da negociação, desenvolvendo responsabilidades pela sua aprendizagem (*cf. Anexo A1 – Esquema 1*). Para auxiliar esta responsabilidade, partilhada pelo(a) educador(a) e as crianças, o MEM recomenda um conjunto de instrumentos, denominados de “instrumentos de pilotagem”, que auxiliam na orientação e regulação do que acontece na sala, tanto em grupo como individualmente. O MEM apresenta estes instrumentos, co-construídos, denominando-os como mapa de

presenças, mapa de atividades, inventários, diário do grupo, mapa das regras de vida e o quadro de distribuição das tarefas. (*Idem*, 2014).<sup>1</sup>

O Modelo Curricular High Scope rege-se por uma aprendizagem pela ação ou por uma aprendizagem ativa. A aprendizagem pela ação é forma com as crianças exploram sensorialmente o meio e os materiais a que têm acesso e, ainda, como interagem com as pessoas. Deste modo, os(as) educadores(as) High Scope têm de orientar o seu pensamento e decisões em função de áreas importantes como “ (...) interagir com as crianças e as suas famílias, organizar e equipar o ambiente físico, estabelecer horários e rotinas, observar as crianças e planificar atividades.” (Post & Hohmann, 2011, p.22). Esta metodologia guia-se pelas experiências-chave que, descrevem o desenvolvimento social, cognitivo e físico de bebés e crianças em creche. São consideradas parte integrante deste modelo curricular, uma vez que, “ (...) descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento”, (Hohmann & Weikart, 1995, p.454)<sup>2</sup>.

A Abordagem de Reggio Emília é constituída por três meios fundamentais: as relações, a interação e a comunicação, que são promovidas pelos e entre os atores do processo educacional, crianças, professores/educadores(as) e pais (Rinaldi, 2004, citado por Lino, 2013). O grande objetivo desta pedagogia é a intensificação dos relacionamentos e da participação, bem como a aquisição sólida duma rede de relações, que intervenha no processo de educação e resulte na construção de conhecimento de todos os intervenientes (*Idem*, 2013). Segundo Spaggiari (1998, citado por Lino, 2013),

---

<sup>1</sup> Este Modelo é adotado no Centro de Práticas Educativas Supervisionadas onde a mestranda se encontra a trabalhar com um grupo de pré-escolar no que concerne aos instrumentos de pilotagem, nomeadamente o quadro de presenças, o quadro de regras e o quadro dos aniversários.

<sup>2</sup> O Modelo High Scope foi utilizado pelas educadoras nas duas valências em que a mestranda se encontrou a estagiar. Ambas usaram o modelo na organização das áreas de trabalho, pois este modelo defende que as crianças aprendem ativamente, isto é, constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias (Hohmann & Weikart, 1997).

“(...) a educação é um processo de constante interação que decorre dentro e fora da escola e na qual nos educamos mais do que se educa”(p.118). A colaboração é uma característica primária do sucesso desta visão pedagógica que apoia o desenvolvimento individual e de grupo, através de trocas e diálogo. A cooperação, em grupo, permite a expansão de capacidades, inteligências e partilha de dificuldades o que facilita a resolução de problemas/conflitos. Esta orientação concede a sustentação duma pedagogia de relações e a existência duma escola onde é possível estabelecer partilha, negociação, discussão e solidariedade (Lino, 2013).

A Perspetiva Educacional de Goldschmied defende que “o Jardim de Infância não é um lugar para trabalhar ou brincar, mas [...] é um lugar para viver [...]” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 29). Daí ter de se considerar o Jardim de Infância como uma casa, com uma decoração harmónica, agradável e aconchegadora aos seus habitantes, que pode e deve ser renovada. Um espaço arrumado e organizado (*Idem*, 2007). Na perspetiva de Goldschmied, o(a) Educador(a) e os Pais possuem um papel primordial e determinante na vida das crianças. Estes são determinantes para o desenvolvimento das crianças, por isso, as interações devem-se basear na qualidade, confiança, amor e estimulação (Goldschmied, 2002). O(a) educador(a) é visto como responsável pela organização de todos os elementos do dia-a-dia da criança na Creche, de forma a responder às necessidades das crianças e, como facilitador da aprendizagem das crianças, acompanhando-as nas escolhas e orientando-as nas suas atividades (Goldschmied & Jackson, 2007)<sup>3</sup>.

Por fim, a Metodologia de Trabalho de Projeto consiste em proporcionar às crianças a possibilidade de trabalhar sobre algo que lhes despertou atenção e curiosidade. Esta consiste num conjunto de diversas atividades sobre um

---

<sup>3</sup> Este Modelo foi trabalhado pela mestranda na valência da creche quando implementou o jogo heurístico, com as crianças, característico da Perspetiva de Goldschmied.

mesmo tema (cf. Anexo A2 – Esquema 2). Segundo Vasconcelos (2012), “realizar projetos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento” (p.13).

O trabalho de projeto é constituído por sete fases, o que, como referido pelo MEM, permite elaborar um roteiro para o trabalho a concretizar.

A primeira fase denominada definição do problema permite fazer uma representação mental do que se pretende fazer, saber ou mudar. Nesta primeira fase há três questões fundamentais que se devem colocar: “O que queremos fazer?”; “O que queremos saber?”; “O que queremos mudar?”. Da resposta a estas questões depende o caminho a seguir e o êxito do trabalho desenvolvido, uma vez que, o trabalho de projeto implica saber colocar as questões iniciais. O diálogo foi o primeiro meio de recolha de dados, sendo que foi realizado em grande grupo e discutido por todos (crianças, mestranda, educadora cooperante e auxiliar de ação educativa), de modo a decidir o que fazer às diversas possibilidades. A segunda fase consiste na recolha de todas as opiniões, o que permite a construção de uma teia de ideias. Nesta teia, nenhuma ideia é excluída, todas são igualmente importantes. A terceira fase consiste em elaborar o projeto de ação desdobrando-o em ações, isto é, nas possíveis atividades que irão ser concretizadas. A quarta fase do trabalho de projeto consiste, em conceber um plano de trabalho distribuindo ações no tempo e atribuindo responsabilidades, também conhecida como fase de planeamento. A quinta fase consiste na execução do plano de ação, ou seja, a concretização das atividades, conhecida como fase de execução. E por fim, a sexta fase, conhecida como a divulgação e avaliação do projeto, na qual o grupo opta por divulgar o projeto através por exemplo de uma exposição e, na fase da avaliação, vários meios podem ser utilizados, como por exemplo, a perspetiva longitudinal, na qual a avaliação é feita no decorrer do projeto e a avaliação numa perspetiva de validação social, em que os intervenientes comunicam o que aprenderam e gostaram mais e, se colocam na situação dos seus pares. (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, et al., 2012)

O desenvolvimento do trabalho de projeto implica várias modalidades, nomeadamente, o trabalho autónomo em projetos de ação (produções), de estudo, de intervenção. Implica discussões periódicas sobre as fases do projeto, participação do(a) educador(a) em algumas fases do projeto e, se necessário, acompanhamento individual. (Oliveira-Formosinho, Gâmbua, Formosinho & Costa, 2011)

Tal como foi referido acima, estes Modelos são na opinião da mestranda, de grande auxílio ao trabalho do(a) educador(a) de infância ao longo da sua vida. Também a seu ver, é importante que este(a) tenha consciência de que os modelos vão evoluindo e por isso, o(a) educador(a) tem que se manter atualizado(a), frequentando várias vezes workshops ou formações podendo melhorar e aprofundar os seus conhecimentos e a sua prática. Pois este(a) é um(a) profissional que vive em constante aprendizagem.

## **CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo encontrar-se a caracterização dos centros de estágio das valências de creche e jardim-de-infância, das salas nas quais foi inserida a mestranda e os grupos de crianças com os quais contactou ao longo da sua Prática Educativa Supervisionada (PES).

Para além disso, encontrar-se igualmente a caracterização da metodologia de investigação usada para o auxílio da prática nas duas valências.

### **1.4. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO**

Ao longo do mestrado, a mestranda contactou com dois contextos de estágio diferentes, a valência de creche com crianças entre os 24 meses e os 36 meses e a valência de jardim-de-infância com crianças entre os 3 anos e os 4/5 anos de idade. Neste capítulo serão apresentadas as duas valências e as suas devidas características.

#### **1.4.1. Valência da Creche**

A instituição **A** situada na zona metropolitana do Porto é uma instituição de cariz particular e encontra-se numa zona habitacional rodeada de terrenos agrícolas. É um edifício restaurado que foi inaugurado como creche a 14 de março de 2015.

Enquanto estabelecimento de creche, funciona ao abrigo do Protocolo de cooperação celebrado com o Instituto de Segurança Social, I.P., regendo-se o seu funcionamento pelo referido acordo de cooperação pela legislação em vigor, pelo Regulamento Interno e pelo Projeto Pedagógico. Através da elaboração do Regulamento Interno, do Plano Anual de Atividades e ainda do Projeto Educativo, exerce a sua autonomia como escola conforme designado no preâmbulo do Decreto-Lei nº43/89, uma escola concretiza-se através da elaboração do Projeto Educativo, executado e elaborado de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades de todos os intervenientes deste processo. (S. Raimundo, comunicação pessoal, Projeto Educativo, 2015/2016)

Quanto ao espaço físico, a creche é constituída por quatro andares e rés-de-chão. No rés-de-chão encontra-se uma sala de reuniões, uma casa de banho, uma sala polivalente e um vestiário. O primeiro andar é constituído pela entrada e receção/secretaria, um gabinete de coordenação, uma sala de isolamento, uma casa de banho para pessoas com incapacidade motora, duas salas para as crianças entre os 24 e 36 meses, uma casa de banho para crianças e uma sala polivalente - o refeitório, uma cozinha, uma despensa, uma lavandaria e uma casa de banho para adultos. É também nesta andar que se encontra o acesso ao espaço exterior, que é uma área vedada por servir de recreio para as crianças. Esta é constituída por algumas zonas verdes e três estruturas lúdicas, nomeadamente, uma casa de brincar, um baloiço e um escorrega com um piso circundante amortecedor. No segundo andar encontram-se duas salas para crianças entre 12 meses e os 24 meses e uma casa de banho para crianças. No terceiro andar existe uma sala polivalente usada para o acolhimento das crianças e uma sala de educação física. Por fim, no quarto andar, existe o berçário e a copa de leite. (S. Raimundo, comunicação pessoal, Projeto Educativo, 2015/2016)

A sala na qual a mestranda esteve inserida é uma sala que possui muita luz natural devido à posse de quatro janelas grandes, nas quais, uma delas facultava o acesso ao espaço exterior. Esta é dividida em seis áreas, as quais contêm diversos materiais. A área de acolhimento inicialmente era uma área

que continha almofadas para as crianças se sentarem em roda no chão, mas que devido à necessidade do grupo sofreu alterações ao longo da prática, dando lugar às fotografias de cada criança (de modo a que cada uma se sente no seu devido lugar). Contem ainda um armário de arrumação com os materiais que auxiliam a prática da educadora. A área serve como zona de acolhimento, reuniões de grupo, conto de história, partilha de novidades, repouso nos catres e momentos de cantoria. A área das construções é constituída por um móvel com caixas de legos, diversos brinquedos e bolas, no chão, um tapete. A área da casinha contem um berço de bebé, um armário, uma cozinha (com pratos, talheres, copos, entre outros materiais) todos estes adaptados à faixa etária. A área das expressões constituída por duas mesas de trabalho (azul e laranja) cada uma com oito cadeiras, tamanho adaptado ao grupo, uma móvel com materiais de expressão plástica (tintas, pincéis, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, folhas, entre outros). A área da muda de fraldas que se encontra perto da janela contém um móvel com prateleiras nas quais são dispostas as fraldas, toalhetas e cremes das crianças. Por fim, a área da biblioteca possui um tapete, uma estante com livros, uma televisão e o leitor de DVD para um momento mais relaxante do dia. (cf. *Anexos B1 e B2 – figura 1 e 2*).

Quando à metodologia de trabalho utilizada pela educadora da sala, esta é o modelo pedagógico High Scope com a utilização das experiências-chave na planificação semanal e organização das áreas de jogo. (S. Raimundo, comunicação pessoal, Projeto Curricular de Sala, 2015/2016)

O grupo da sala era composto por dezassete crianças, dez raparigas e sete rapazes, na sua maioria com 24 meses de idade. (S. Raimundo, comunicação pessoal, Projeto Curricular de Sala, 2015/2016)

A maioria das crianças não usava fralda durante o dia, exceto na hora de repouso. Apenas três crianças já tinham feito desfralde completo e pelo menos cinco crianças ainda não tinham iniciado o desfralde. Em relação à chupeta e/ou objetos de transição (peluche, por exemplo), durante o dia as crianças não usavam. Era-lhes permitido mantê-los no decorrer do

acolhimento e recolhido no final até à hora do repouso, na qual podiam usufruir dos mesmos. Enquanto a mestranda se encontrava neste contexto, duas crianças ainda necessitavam destes objetos de transição devido às suas recentes chegadas à sala. Segundo Rodrigues (2009) estes objetos têm como função proteger e acalmar a criança, transmitindo-lhe um sentimento de segurança e conforto. Estes também permitem que exista um desenvolvimento do processo de separação da criança com a sua figura de vinculação de forma saudável (*Idem*, 2009).

O grupo integrava crianças carinhosas, isto é, gostavam de partilhar abraços, de estar no colo do adulto, acariciar a cara e entregar beijos, sorridentes, inteligentes, imaginativas e alegres, estas gostavam de cantar, ouvir histórias, brincar com os seus pares e adultos da sala, brincar ao faz-de-conta na área da casinha, estar no espaço exterior a correr, saltar e, por vezes, rebolar. Mostravam interesse e iniciativa pelas atividades propostas, participavam de livre e espontânea vontade em tudo o que lhes era proposto. Na hora do almoço a maioria das crianças comia sozinha, pedindo auxílio apenas nas últimas colheres de sopa.

No que toca ao desenvolvimento sensório-motor, todas as crianças tinham noção da sua imagem corporal, tinham um ótima perceção sensorial, ou seja, tinham uma boa capacidade de entender o mundo que os rodeia através da exploração do mesmo, mas no que toca, a sua coordenação motora esta, tal como as anteriores ainda se encontrava em desenvolvimento, mas a diferença era notória sendo que se podiam observar crianças com mais mobilidade e confiança do que outras. A nível da orientação e organização no espaço, as crianças encontravam-se numa boa fase de desenvolvimento: tinham bons hábitos de higiene (lavar as mãos antes das refeições), autonomia nas idas à casa de banho. Quanto à motricidade fina, a cada dia que passava, o desenvolvimento da mesma era notório, através da manipulação do lápis e na observação dos seus desenhos, em que algumas crianças começavam a desenhar o corpo humano, etapa dos girinos. No que concerne o desenvolvimento afetivo, as crianças expressavam bem os seus sentimentos e

emoções, demonstravam confiança nas suas ações e eram autónomas na realização das rotinas. Por fim, a nível do desenvolvimento social, o grupo mantinha uma relação de carinho e segurança com os adultos responsáveis, com a educadora e com outras crianças externas à sala e as da própria sala.

#### 1.4.2.Valência da Educação Pré-Escolar

A instituição **B** situada na zona metropolitana do Porto é de cariz particular e cooperativo e encontra-se em funcionamento desde dia 1 de setembro de 2005. É composta por duas valências creche e jardim-de-infância. Esta instituição está legalizada pelo Ministério da Educação por meio do alvará nº154 da DREN, de 23 de dezembro de 2005 e pelo Ministério da Segurança Social através do alvará nº3/2006, de 23 de janeiro de 2006 (M. Monforte, comunicação pessoal, Projeto Educativo, 2016/2017).

Na sua origem, o infantário teve como objetivo criar um projeto diferente, com base numa estrutura física de raiz e com recursos humanos motivados para a construção de um espaço de aprendizagem assente na qualidade educativa. Este objetivo concretizou-se o que o torna notório para quem o contempla tanto do interior (equipa educativa) como do exterior (comunidade). O infantário está ligado a diversos projetos de solidariedade e de consciencialização do outro, sendo que, atualmente, a equipa educativa trabalha no projeto “PASSEinho” – alimentação saudável –, através das festividades, como por exemplo, a festa do Magusto angariam fundos, vendendo produtos feitos pelas crianças, de modo a ajudar instituições com necessidades. Para além disso encontra-se envolvida no projeto da reciclagem. A instituição visa objetivos diferentes, por exemplo, a festa de natal desta instituição constitui uma consciencialização à comunidade acerca dos erros que comete no dia-a-dia através do teatro, para que cada um reflita

sobre as suas atitudes (M. Monforte, comunicação pessoal, Projeto Educativo 2016/2017).

A equipa educativa é construída por sete educadoras e nove elementos não docentes, sendo eles sete assistentes técnicos de educação e outros dois elementos que integram os serviços de limpeza e portaria. Todos estes elementos trabalham em conjunto na planificação, organização e execução das atividades. Para questões mais específicas, a instituição abarca ainda de técnicos especializados. Na área da saúde está uma pediatra e uma terapeuta da fala, na área da psicologia, uma psicóloga e na área da educação, professores especialista em áreas como a música e a educação física (M. Monforte, comunicação pessoal, Projeto Educativo 2016/2017).

No que diz respeito ao espaço físico da instituição, esta é dividida em dois andares, sendo que, no andar de cima encontra-se uma sala para crianças entre 12 aos 24 meses, duas salas para crianças dos 24 meses aos 3 anos de idade, duas casas de banho para crianças, uma sala (normalmente) para crianças entre os 3 e os 4 anos de idade, mas devido à existência de uma criança com necessidades educativas especiais, com dificuldades na marcha, este grupo passou para o andar de baixo, dando lugar atualmente ao grupo com crianças entre os 3 anos e os 4/5 anos de idade. Este andar contém ainda o escritório da diretora pedagógica.

No piso de baixo encontram-se a portaria, uma sala de arrumos, uma sala para crianças com 4 e 5 anos, uma sala para crianças com 3 anos e 4 anos, a sala polivalente que serve como refeitório e espaço para a educação física, duas salas de reuniões, uma casa de banho para adultos, um vestiário com casa de banho, uma cozinha e o acesso para o espaço exterior. O espaço exterior é dividido em duas áreas, a área de baixo e área de cima. A área de baixo contém, duas balizas de futebol, casa de banho e sala de arrumos de materiais, alguns espaços verdes e chão de alcatrão. A área de cima compreende espaço verde em toda a área, uma casa de brincar, um escorrega, dois baloiços, um piso amortecedor e algumas estruturas de metal

com o objetivo de produzir sons (M. Monforte, comunicação pessoal, Projeto Educativo 2016/2017).

A sala na qual a mestranda se encontrou inserida é uma sala bastante iluminada devido ao seu corredor de janelas de uma ponta à outra da sala. Esta encontra-se dividida em cinco áreas: a área do acolhimento, uma área ampla na qual as crianças formam um círculo sentadas e contam as novidades, cantam, fazem reuniões de grupo e é onde se apresentam e realizam parte das atividades. A área da casinha é constituída por uma cama, quatro móveis de arrumação, sendo três para os materiais da cozinha (pratos, panelas, talheres, copos, frutas, legumes, etc.) e outro para as roupas das bonecas da área e roupas de faz-de-conta. Esta área possui também uma mesa pequena quadrada com quatro bancos pequenos e uma tabua de engomar, com um ferro de passar. Na área dos jogos e construções, encontram-se dois tapetes (de forma a distinguir os espaços para jogos e construções). De um lado encontram-se jogos do corpo humano, de letras, jogos de encaixe, puzzles, o bingo dos animais, entre outros. Do outro lado, tem as pistas de carros e comboio, legos, carros, blocos de madeira... Na área da biblioteca encontra-se um puf e duas almofadas grandes onde as crianças se sentam a ler livros, com três cestas cheias de livros. Na área da expressão plástica encontram-se duas mesas redondas de madeira, cadeiras de plástico de pequeno porte, marcadores, lápis de cores finos e grosso, tubos de cola e um móvel com cartolinas de diversas cores, folhas de papel A4, goma de Eva e muitos outros materiais para auxílio das atividades de expressão plástica (c.f. *Anexos B3 e B4 – figuras 3 e 4*). (A. Cunha, comunicação pessoal, Projeto Curricular de Sala, 2016/2017)

Quanto às metodologias de trabalho utilizadas pela educadora, estas são fundamentalmente o modelo curricular High Scope no que diz respeito às áreas de trabalho, pois este defende que as crianças aprendem ativamente, isto é, constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias (Hohmann & Weikart, 1997). O Movimento de Escola Moderna no que concerne a organização do

ambiente educativo, onde toda a ação pressupõe uma negociação e partilha entre todos, como também nos instrumentos de pilotagem, nomeadamente o quadro de presenças, o quadro de regras e o quadro dos aniversários (Folque, 2014). E por fim, a Metodologia de Trabalho de Projeto tem lugar sempre que algo desperte o interesse do grupo, através de uma situação levada a ser questionada por um ou vários elementos e que suscite o interesse de todos. (A. Cunha, comunicação pessoal, Projeto Curricular de Sala, 2016/2017).

No que diz respeito ao grupo, nesta valência as crianças encontravam-se em idades compreendidas entre 3 e os 4 anos de idade. Esta sala possuía 26 crianças em que 12 eram do sexo feminino e 15 do sexo masculino. A maioria das crianças já tinha completado os 4 anos. Neste grupo, vinte-cinco crianças já frequentavam a instituição no ano anterior sendo que se encontravam perfeitamente adaptadas ao espaço, às rotinas e à estrutura humana da instituição. Apenas uma criança estava na instituição pela primeira vez, mas a sua adaptação foi positiva, sendo uma criança muito extrovertida e independente. Por vezes, de manhã ainda necessitava de um objeto de transição, mas arrumava-o logo que lhe fosse pedido (A. Cunha, comunicação pessoal, Projeto Curricular de Sala, 2016/2017).

É um grupo muito interessado nas atividades da sala, orientadas, isto é, propostas pelo adulto ou atividades livres. São crianças dinâmicas e alegres, adoram ouvir histórias, músicas, cantar e brincar livremente nas áreas da sala. Gosto pelo futebol e basquetebol, sendo brincadeiras mais vistas pela mestrandia ao longo do período de prática, no espaço exterior. Têm de uma forma geral, um gosto acrescido pelo desenho e pelo subdomínio das artes visuais. Atividades de cariz sensorial, culinária por exemplo, são muito apelativas para elas, devido ao gosto por tocar e sentir diversas texturas. Interesse e curiosidade no que toca ao mundo e às outras culturas. Adoram experiências científicas. De uma forma geral, cumprem bem as regras da sala, apesar de em algumas terem mais dificuldades. Têm dificuldades na mediação de conflitos entre pares, mas estão sempre dispostos a ajudarem-se uns aos outros.

No que concerne ao seu desenvolvimento, a nível motor encontravam-se bem desenvolvidas, tendo apenas mais dificuldades em atividades oculo-manuais. A nível da linguagem o seu diálogo é perceptível, mantém uma conversa fluente e alargam o seu léxico todos os dias, através das atividades que lhes são propostas. A nível da escrita, apenas uma criança já escreve o seu nome, as restantes começam a desenvolver a curiosidade pela escrita, sendo observável nos desenhos delas. No geral, as crianças encontravam-se no nível de desenvolvimento normal para a faixa etária em que se encontravam.

## 1.5. CARATERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação com a qual a mestranda seguiu para recolher informações acerca da sua prática e melhorá-la foi a investigação-ação.

Segundo Máximo-Esteves (2008) um profissional que utiliza esta metodologia tem que ser capaz de formular questões relevantes no âmbito da sua prática, de forma a identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para supervisionar tanto os processos como os resultados. Quanto aos objetivos da investigação-ação são: “agir e investigar a ação para transformar; formar na ação transformando-a [e] investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico”. (*Idem*, 2008. p.11)

Para Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008) a investigação-ação é um estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação que nela decorre. Segundo Cohen e Manion (1989, citados por Bell, 1997) “é um procedimento essencial in loco [no próprio lugar], com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata” (p.20). Ou seja, segundo o mesmo autor, é um processo que é sucessivamente controlado, passo a passo (*Idem*, 1997).

Por tal, a mestranda recorreu a mecanismos da investigação-ação de forma a melhorar a sua prática nos centros de estágio. Os mecanismos que implementou como estratégias de auxílio, foram: a observação naturalista, que é uma técnica de natureza descritiva que envolve a observação do comportamento dos indivíduos em meio natural, isto é, são observados sem limitações de movimento ou ação. (Estrela, 1992); As notas de campo, que incluem segundo Spradley (1980, citado por Máximo-Esteve, 2008) registos pormenorizados, descritivos e focados no contexto, nas pessoas, nas ações e interações, realizados de forma sistemática, respeitando a linguagem dos participantes. As notas de campo incluem ainda material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos e ideias que emergem da

observação. Posto isto, as notas de campo auxiliaram a mestranda na sua prática, ajudando-a a refletir, acerca do que observou, em momentos posteriores de modo a planificar para melhorar a sua prática.

Para além destas notas, a mestranda auxiliou-se do diário de bordo como método de registo descritivo acerca do que ocorreu nas salas onde implementou a sua prática. O diário de bordo serviu também de base reflexiva acerca das suas anotações extensas, observações e registo de incidentes críticos. Pois segundo Máximo-Esteve (2008) estes registos devem procurar retratar o mais possível o que acontece. Como forma de auxílio ao diário de bordo e às suas reflexões, a mestranda serviu-se de registos fotográficos e vídeos pois estes têm como finalidade ilustrar, mostrar e exibir o que acontece na prática, o que facilitou uma posterior reflexão por parte da mesma (*Idem*, 2008).

Por fim, de forma a compreender melhor as interações adulto-criança dentro da sala, na segunda valência, isto é, no jardim-de-infância, a mestranda recorreu à técnica da entrevista à educadora. Com a entrevista a mestranda pretendeu saber qual a importância que a educadora atribui à continuidade educativa; quais são no seu entender as características fundamentais de uma interação adulto-criança; de que forma as interações adulto-criança podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem; o que a educadora pensa acerca da diferenciação pedagógica no contexto da educação de infância; e por fim, qual o significado que atribui à observação e à reflexão para a regulação das interações no processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), a entrevista é um método focado na comunicação e interação humana que permite ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos, através de perguntas abertas.



### **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

O presente capítulo visa demonstrar o percurso e a evolução da mestranda ao longo da PES estabelecendo deste modo relações entre os saberes teóricos, referidos principalmente no primeiro capítulo e, a prática desenvolvida em contexto de estágio, não pondo de parte os seus valores e crenças, com intencionalidade educativa, a fim de desenvolver processos educativos de qualidade. A PES teve como principal objetivo “a construção de saber profissional docente para a Educação de Infância, especificamente dirigido ao desempenho profissional em contexto de educação [em creche e,] pré-escolar” (Araújo & Ribeiro, 2016/17).

Nesta linha de pensamento, no presente capítulo explanam-se e analisam-se algumas atividades e projetos desenvolvidos nos dois contextos de estágio (creche e jardim-de-infância), bem como situações que decorreram na prática e permitiram à mestranda desenvolver competências profissionais em torno da construção de um perfil enquanto educadora, isto é, uma educadora capaz de resolver conflitos, de improvisar em qualquer momento do dia, uma educadora capaz de incentivar o grupo e cada criança individualmente, sensível, mas que estimule a autonomia das suas crianças ao longo de todas as tarefas.

No que concerne ao contexto de creche, os receios eram vários pois, a mestranda apenas tinha contactado com esta valência em estágios de animadora sociocultural o que é bem diferente dos estágios na área da educação. Apesar disto, a mestranda sentia-se motivada com este novo desafio numa sala com crianças de 24 meses, pois iria contribuir para o desenvolvimento da sua identidade profissional enquanto educadora. Ao nível da educação pré-escolar, a mestranda sentiu que o maior desafio seria a capacidade de encontrar estratégias adequadas ao grupo e a cada criança

individualmente, para que todas elas se sentissem integradas no processo de aprendizagem.

## 1.6. APROXIMAÇÃO À METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O percurso da mestranda foi auxiliado pela aproximação à metodologia de investigação-ação de Estrela (1992), já referida no segundo capítulo, possibilitando uma intencionalidade educativa na sua intervenção, com base nos processos desta metodologia: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (*Idem*, 1992). Na educação pré-escolar, o educador cria e desenvolve o respetivo currículo, através da observação, da planificação, da organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens significativas. (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto) Neste sentido, é fundamental que exista uma articulação adequada entre a teoria e a prática, de modo ao que o educador sinta segurança e apoio na tomada de decisões relativas à adequação de todos estes processos.

Por tal, a mestranda procurou a aproximação a esta metodologia desenvolvendo atitudes reflexivas e analíticas com o propósito de criticar, questionar e auto questionar as situações do dia-a-dia nas valências de creche e pré-escolar onde estagiou, como na transformação das práticas educativas da mestranda. Deste modo, a mestranda iniciou essa aproximação através da observação, que segundo Trindade (2007), é um processo que permite o acesso à informação que, por si, conduz à reunião de aprendizagens sobre os comportamentos humanos em relação a várias dimensões, tais como: competências, atitudes sociais, interesses, entre outros. Isto é, a observação

permite a recolha de informação sistemática sobre a ação dos indivíduos. (*Idem*, 2007)

Esta observação foi de cariz: contínua, pois foi realizada nos dias de PES, ao longo de todo o percurso e naturalista, visto que as crianças agiram de forma espontânea nas suas rotinas. Também foi participante e participada pois, a mestranda colaborou com a educadora cooperante e interagiu com as crianças de forma ativa. A observação foi direta devido à observação dos comportamentos das crianças por parte da mestranda. Molar pois correspondeu à avaliação de caráter global dos comportamentos e armada pois, a observação foi feita através de instrumentos estruturados como os guiões de observação. E por fim, a observação também foi desarmada pois foi realizada através de instrumentos não estruturados, como o diário de bordo e notas de campo. (Estrela, 1992)

Além do mencionado, a mestranda recorreu a outras estratégias para completar as informações recolhidas através da observação recorreu, aos Projetos Curriculares de Sala (PCS), aos Projetos Educativos (PE) e ao diálogo com as educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa. Através do diálogo, a mestranda passou a encarar o processo de observação com mais intencionalidade educativa, de forma a identificar os interesses e as necessidades das crianças. Por tal, a mestranda foi ganhando à vontade no âmbito da observação individual de cada criança, bem como, no âmbito da observação das crianças em pequenos e grandes grupos. A observação levada a cabo pela mestranda trouxe contributos ao nível da sustentação de atividades e/ou projetos que visassem as necessidades e os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). Planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível exige observar cada criança e estabelecer objetivos de desenvolvimento adequados a cada uma delas, estudar os conhecimentos e competências do grupo, proporcionar e utilizar materiais diversificados e que estimulem a criança, gerir os recursos educativos disponíveis, observar o contexto e as experiências das crianças e

por fim, organizar o tempo de forma flexível e diversificada. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016)

Neste sentido, a mestranda teve a preocupação de estar atenta aos interesses e necessidades das crianças de modo a poder construir as suas planificações semanais. A elaboração das mesmas contou sempre com a partilha de decisões entre os intervenientes no processo educativo (educadora cooperante, auxiliares de ação educativa e crianças). As atividades eram articuladas entre as intervenções da mestranda e da própria educadora cooperante, tendo sempre o cuidado de existir ligação entre elas, semana após semana. Esta ligação entre as atividades foi uma das dificuldades sentidas pela mestranda, no que concerne ao desafio de proporcionar atividades diferentes, isto é, atividades que promovessem novas aprendizagens e que tivessem sempre em consideração o respeito pela individualidade de cada criança. No que toca à planificação, esta foi construída em concordância com as observações realizadas, como também com sugestões das educadoras cooperantes e da mestranda, com o objetivo de responder aos interesses e necessidades do grupo e de cada criança. Tal como refere Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) considera-se que, é papel do educador planear situações de aprendizagem que sejam desafiadoras para o seu grupo, de modo a interessar e estimular cada criança, sem negligenciar o apoio para a realização das atividades, ou seja, caso uma criança precise de ajuda, é importante que o educador(a) esteja disponível para o ajudar na tarefa.

## 1.7. VALÊNCIA DA CRECHE

Na valência da creche, as planificações deviam ter em conta, além do referido anteriormente, as experiências-chave do Modelo Pedagógico High Scope para a creche, o que por si só se revelou num dos maiores desafios para a mestranda, pois nunca tinha trabalhado em creche e por isso, nunca contactou diretamente com as experiências-chave. Por isso, foram necessárias várias leituras inicialmente e durante todo o período de estágio nesta valência, de modo a criar uma maior agilidade na planificação das atividades. No entanto, tornou-se um elemento importante e fundamental na formação da mestranda, pois através das planificações foi sendo possível realizar a observação e avaliação de cada criança individualmente, conseguindo identificar alguns pontos que deveriam ser mais trabalhados. Tal como refere Post e Hohmann (2011), o(a) educador(a) observa e interpreta as ações das crianças comparando-as com as experiências-chave, as quais auxiliam também, na elaboração de planificações diárias. Após a observação das crianças com intencionalidade educativa, em que foram identificadas as necessidades e interesses das crianças, bem como as suas dificuldades, eram planeadas um conjunto de atividades diárias e semanais. Estas eram partilhadas em reunião com a educadora cooperante, respeitando sempre os indicadores comportamentais das crianças, sem que fosse esquecida a articulação entre os objetivos da educadora e as observações. Nestes momentos era possível refletir acerca das atividades como também acerca de alguns incidentes críticos, por exemplo, a existência de algum conflito entre duas ou mais crianças, de modo a melhorar e intervir nas mesmas. De seguida, sendo que a planificação prevê a ação que será desenvolvida em torno da escolha de atividades, irão apresentar-se algumas das experiências marcantes da prática da mestranda ao longo da PES. Neste sentido serão explicadas duas das primeiras e uma das últimas atividades da mestranda na PES I, desenvolvida no contexto de creche atividades essas que concretizaram

na ação as intenções educativas, de acordo com a faixa etária. Como futura educadora, a mestrande deve ter estes princípios bem assentes (Ministério da Educação, 1997).

A primeira atividade desenvolvida com o grupo surge da UC<sup>4</sup> de Conhecimento do Mundo em que a mestrande e o seu grupo de trabalho desenvolveram um Projeto acerca das quatro estações do ano, com o intuito de agilizar o conhecimento das mesmas nos grupos de creche. Por tal, esta primeira atividade foi o *Baú das Estações*, o qual continha peças de vestuário das diferentes estações do ano com o objetivo de as crianças tentarem fazer a associação das peças de vestuário às estações. No grupo da mestrande, os *Baús* apenas continham roupas de inverno e verão devido às diferenças serem notórias. Mesmo assim, após o diálogo com a educadora, a mestrande decidiu que ao invés das crianças associarem as roupas ao verão e inverno – sendo que ainda desconheciam as estações do ano, as crianças tinham que associar as roupas ao frio e ao quente.

Sendo assim, a mestrande, para dar início à atividade e falando-se de um grupo com crianças de idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses, sentou as crianças em círculo no chão da área de acolhimento. A mestrande foi buscar a primeira etapa da atividade que foram os *Baús* (um amarelo com o símbolo de um sol na parte da frente e um azul escuro com o símbolo de uma nuvem com chuva, para dar a entender às crianças o sol representava o quente e a chuva o frio) (cf. Anexo C1 – Figura 5). Segurando os *Baús* nas suas mãos a mestrande colocou-se em frente às crianças fazendo as seguintes questões “O que é?”; “Para que serve?” e “O que iremos colocar dentro?”. O grupo respondeu todo junto, em uni som, que eram caixas e identificaram sem problemas os símbolos representados em cada uma delas, sol e nuvem com chuva. Respondendo à terceira pergunta: “Serve para pôr coisas!”

---

<sup>4</sup> Unidade Curricular

Exclamou R.C; “Vamos pôr bolas!” T.O; “Brinquedos!” Disse I.M; “Não! Vamos pôr almofadas!” Respondeu M.F. Nenhuma criança chegou à conclusão que poderiam colocar roupa no interior dos *Baús* denominados de caixas por elas. Assim sendo, a mestranda prosseguiu com a atividade, apresentando ao grupo a segunda etapa – a caixa mistério (cf. Anexo C2 – Figura 6) que continha no seu interior as peças de vestuário – alegando ser “uma amiga” que lhes poderia dar resposta às perguntas anteriores. Pousando a caixa no centro da roda de crianças, a mestranda pediu à criança M.C para explorar a caixa e descobrir o seu mistério. Para sua admiração, a criança não levou muito tempo a descobrir que a caixa continha um fundo falso que escondia as roupas (cf. Anexo C3 – Figura 7). Com entusiasmo a criança gritou “são roupas!” o que conduziu à exploração das mesmas por parte do grupo. Aquando da exploração, as crianças identificaram que para além de roupas havia também acessórios com os quais estavam habituados a lidar. Por isso, a mestranda questionou as crianças individualmente acerca da peça de roupa ou acessório que tinha nas mãos, perguntando: “o que é?” e “quando é que achavam que se usava, quando está frio ou quando está quente?” De modo a levá-las a identificar em que *Baú* iriam colocar (cf. Anexo C4 - Figura 8).

No geral, as crianças foram capazes de identificar em que *Baú* tinham que colocar a peça de roupa ou acessórios que tinham escolhido (cf. Anexos C5 - Figura 9). Ainda assim, ao longo da atividade a mestranda apercebeu-se que esta criou confusão para algumas crianças devido à dupla utilidade de algumas roupas e acessórios, como por exemplo, o fato de banho e calções de banho, em que algumas crianças colocaram no *Baú* do frio como no *Baú* do quente, isto poderia dar a entender que as crianças possivelmente frequentavam piscina no inverno, nos dias de frio. Para além disso, no dia da atividade, o tempo no exterior criou confusão às crianças, pois estava muito frio mas sol ao mesmo tempo. O que levou a mestranda a entender que nem tudo é tão linear como pensamos. A visão do adulto em relação ao calor/ frio, verão/ inverno já se encontra desenvolvida o que torna fácil o exercício de

associação a um símbolo, mas para crianças tão pequenas, essa associação não é óbvia. Elas necessitam do tempo delas para aprender.

Esta atividade foi importante para a mestranda perceber que nesta faixa etária, as crianças aprendem com atividades concretas e esta, não foi uma delas. A mestranda compreendeu ainda que podem proporcionar às crianças momentos relacionados com o que se quer que aprendam gradualmente, sem exigir que a aprendizagem dos conceitos seja imediata.

De modo a não cometer os mesmos erros da primeira atividade, para a segunda atividade neste contexto, a mestranda auxiliou-se do diálogo com a educadora no qual ficou claro que as crianças nesta faixa etária aprendem sobretudo através de atividades de exploração sensorial e que este grupo em questão aderiu muito bem a atividades de culinária. Por tal, a mestranda planeou como segunda atividade, a confecção de bolachas.

Para a concretização da atividade, a mestranda dividiu o grupo em dois, sendo que o primeiro grupo foi com ela para o refeitório e o segundo ficou na sala nas áreas de jogo, sob a supervisão da auxiliar de ação educativa. Uma vez no refeitório, a mestranda explicou ao grupo que iriam confeccionar bolachas de manteiga e para que as crianças se familiarizassem com a atividade apresentou-lhes a receita das bolachas com as imagens dos ingredientes – para facilitar a leitura por parte das crianças (*cf. Anexo C6 Figura 10*). Aí pediu-lhes para identificarem os diferentes ingredientes. De seguida, colocou em cima da mesa, uma bacia vazia e os ingredientes anteriormente identificados (manteiga, farinha, açúcar e ovos) pelas crianças pedindo-lhes que os explorassem (ex. cheirar, tocar, provar, ...). Para grande admiração da mestranda, as crianças para além de explorarem os ingrediente começaram de imediato a concretização da receita, sem que esta lhes tenha dado qualquer indicação. Partiram os ovos sem a ajuda do adulto e colocaram-nos na bacia. Este ato foi para a mestranda de grande espanto, não imaginava que crianças com dois anos tivessem tamanha perícia com os ovos. Esta ação mostrou à mestranda que este grupo já se encontrava familiarizado com atividades de culinária e que já o faziam sozinhas. Continuaram

colocando a farinha, que nesse momento teve que ser travado pela mestranda para não colocarem o saco todo. Erro da mesma, que já deveria ter preparado as quantidades certas para o processo. Mas tal como foi referido anteriormente, esta não estava a contar que as crianças tomassem conta da atividade por elas. A mestranda ficou um pouco atrapalhada com o sucedido, sendo que a educadora cooperante teve que intervir para a ajudar. O mesmo aconteceu com os restantes ingredientes, pois as crianças não se deixaram atrapalhar com a confusão, estavam concentradas na tarefa. Sendo assim, a mestranda voltou a tomar conta da atividade, mas desta vez, manteve-se muito mais atenta a todos os acontecimentos de forma a finalizar a receita com as medidas certas (*cf. Anexo C7 – Figura 11*). Uma vez que todos os ingredientes se encontravam na bacia, a mestranda explicou às crianças que os iriam misturar com as mãos devagar uns de cada vez até obterem uma massa uniforme e que não fosse pegajosa.

Devido aos acontecimentos anteriores foi necessário que a educadora cooperante e a estagiária manuseassem bem a massa para que as crianças pudessem fazer as bolachas. A massa pronta foi colocada em cima de uma segunda mesa para que as crianças formassem bolas pequenas e/ ou outras formas que quisessem dar às suas bolachas. No final, as bolachas foram colocadas numa placa e deixadas no forno. As crianças acompanhadas pela mestranda voltaram para a sala onde o segundo grupo aguardava a sua vez.

Com o segundo grupo, a mestranda já não cometeu os mesmos erros de pensar que as crianças iriam aguardar pela sua ajuda para concretizar a receita. Por isso, desde o início que se manteve perto das crianças, da bacia e dos ingredientes, deixando-as explorar tal como o grupo anterior mas estando mais atenta a todo o processo e dividindo ela própria os ingredientes por medida. Com esta estratégia a receita foi concretizada sem desvios acidentais. As crianças tal como no grupo anterior partiram os ovos, colocaram a farinha e o açúcar, manusearam a massa, mas sempre com o olhar atento da mestranda. Com todos os ingredientes na bacia prosseguiu-se com a modelagem da massa (*cf. Anexo C8 - Figura 12*). Enquanto uns manuseavam a

massa, a mestranda observou que uma criança tinha despejado um pouco de açúcar em cima da mesa e estava a desenhar no meio com os dedos (*cf. Anexo C9 - Figura 13*). Esta experiência levou as restantes crianças que observavam o processo e, a fazer o mesmo. A mestranda deixou as crianças explorarem e desenharem no açúcar até ao final da tarefa.

Ao contrário do grupo anterior, que segundo a observação da mestranda era mais independente, este grupo pediu ajuda aos adultos para que a massa deixasse de colar. Após a massa estar pronta, a mestranda entregou um pouco de massa a cada criança para a criação das formas das bolachas. Durante a modelagem das bolachas a criança M.C chamou a mestranda e disse-lhe “olha é uma pizza!” a criança T.O “podemos fazer mais coisas do que bolachas”. Ao ouvir as crianças, a mestranda ficou bastante surpresa com o nível de desenvolvimento destas crianças (*cf. Anexo C10 - Figura 14*).

A mestranda errou ao pensar que por se tratar de um grupo de crianças de 2 anos que, seriam mais dependentes do adulto e menos autónomas, mas deu conta rapidamente que, o trabalho da educadora cooperante regia-se muito pelo desenvolvimento da autonomia das crianças. Por tal, nas atividades seguintes e ao longo das rotinas a mestranda foi tentando promover ela também essa autonomia. Muitas vezes apercebeu-se quão difícil era, pois o adulto tende em querer fazer pela criança o que ela não consegue de imediato.

Deste modo, ao longo da sua PES a mestranda tentou compreender de que modo a educadora e as auxiliares de ação educativa trabalhavam com o grupo de modo a poder proporcionar atividades que estimulassem e conduzissem as crianças a aprendizagens significativas. Através do diálogo com as mesmas, a mestranda descobriu que desde o primeiro ano que o grupo se interessava por histórias o que lhe fez entender porque se mantinham muito tempo sentadas e atentas. Para além do mais, as auxiliares de ação educativa, explicaram-lhe que desde do início, na sala dos 12 meses, que estas crianças contactavam com diversas atividades de exploração sensorial e que desde então se tinha tornado hábito na rotina e assim. Os interesses de cada criança

eram estimulados desde cedo e por tal, as crianças desenvolveram uma autonomia própria, não muito comum nesta faixa etária, pelo que a mestranda pôde observar em contexto não-formal.

Quanto mais o tempo passava, mais o entusiasmo inicial da mestranda tomava o caminho do receio e destabilização. Sendo um grupo que pouco falava dificultou o entender da mestranda em relação à revelação do gosto pelas atividades propostas e necessidades das crianças, fazendo com que a mesma se sentisse em baixo e desmotivada, nada estava a correr como tinha idealizado. A mestranda ainda não tinha adquirido experiência suficiente e satisfatória a nível da observação, sendo que teve muita dificuldade em perceber as crianças. Com o passar do tempo, eram cada vez mais as atividades que falhavam e a falta da educadora cooperante na sala fez-se sentir. Passado algumas semanas, a mestranda teve uma reunião com a educadora cooperante e supervisora institucional tendo então a confirmação que o estágio não estava a correr bem e que tinha que mudar a sua posição de forma a melhorar a sua PES I e desempenho na sala. Foi então que a mestranda implementou a pedido da educadora cooperante a catalogação dos materiais da sala (*cf. Anexo C11 - Figura 15*) o que facilitou a arrumação dos materiais por parte das crianças e a observação de comportamentos das crianças por parte da mestranda. A catalogação dos materiais ajudou muito a mestranda a desenvolver o seu “olhar” para as crianças, identificando assim mais facilmente os interesses das crianças e as suas necessidades. Também planificou outro tipo de atividades sob as propostas da educadora cooperante e da instituição de ensino, onde a mestranda se encontrava em mestrado. Daí então surge a atividade do jogo heurístico - uma proposta de Goldschmied (2007) para a creche.

A primeira tentativa de implementação deste jogo (materiais pensados com a educadora cooperante) foi realizada através de quatro caixas de exploração sensorial cujo tema era a natureza (*cf. Anexo C12 - Figura 16*). As crianças exploraram os diferentes elementos da natureza criando com eles atividades de “faz-de-conta” nas áreas da sala (*cf. Anexo C13 - Figura 17*).

Apesar de a atividade ter corrido bem, após uma leitura mais aprofundada, a mestrande e a educadora cooperante chegaram à conclusão de que não tinham implementado o jogo heurístico de Goldschmied mas apenas tinham seguido uma linha de pensamento semelhante. Por tal, foi planificada uma segunda atividade do jogo heurístico, mas desta vez, com os elementos que as autoras referem no livro “Educação dos 0 aos 3 anos – O Atendimento em Creche” (Goldschmied & Jackson, 2007).

Neste sentido, nas últimas semanas de PES, a mestrande implementou o jogo heurístico 2, com o intuito de proporcionar uma autêntica experiência deste jogo ao grupo e de forma a poder observar os resultados que dele surgiam. Para este efeito, a mestrande dividiu o grupo em dois e ao invés de este se realizar na sala, onde existiam diversos fatores externos que podiam desviar a atenção das crianças (como foi observado no jogo heurístico 1), a mestrande decidiu que a atividade seria realizada na sala polivalente. Nesta o único fator desviador de atenção - a piscina de bolas, foi retirado para um melhor desenrolamento da atividade. Posto isto, e, uma vez que, o grupo já se encontrava dividido, a mestrande dirigiu-se com o primeiro grupo para a sala polivalente e o outro grupo manteve-se na sala com as duas auxiliares de ação educativa. A educadora cooperante mais uma vez não esteve presente neste dia, devido a reuniões (sendo coordenadora da creche).

Uma vez na sala polivalente, as crianças aperceberam-se que a mestrande já tinha colocado os materiais para a atividade e que deixou de existir um objeto que lhes era familiar. “A piscina de bolas?” Perguntaram. A mestrande respondeu-lhes que para esta atividade não seria necessária a piscina de bolas. Ouvindo a explicação da mesma, intrigadas as crianças começaram a explorar os diversos sacos de tecidos catalogados com fotografias dos diversos materiais que continham (*cf. Anexo C14 - Figura 18*). Sendo que as crianças não questionaram a mestrande acerca do que era para fazer, esta pôde observar que desde do primeiro dia e, devido ao jogo heurístico 1, esta contribuiu para o desenvolvimento da autonomia das crianças, o que revelou na mesma, uma subida de confiança e entusiasmo para as tarefas seguintes.

Ao iniciarem a exploração, as crianças espalharam os objetos (molas de roupa, tampas de garrafas, novilhos de lã, bolas de ping-pong, palhinhas, garrafas de plástico e tapetes de plástico) e, só depois de uma breve exploração, perguntaram o que teriam que fazer com estes materiais. A mestranda explicou que estavam ali aqueles materiais para que as crianças os manuseassem da forma que quisessem. Sendo assim, as crianças começaram de imediato as brincadeiras. A criança M.F começou a juntar as palhinhas umas às outras exclamando “vou fazer uma palhinha gigante!”. Ao ver a menina a construir a sua palhinha, outras crianças imitaram de imediato, descobrindo outras formas de juntar as palhinhas (*cf. Anexo C15 - Figura 19*). Também decidiram fazer experiências com os outros objetos que tinham à sua disposição: colocação de palhinhas no interior das garrafas (*cf. Anexo C16 - Figura 20*); bolas de ping-pong no interior das tampas das garrafas (*cf. Anexo C17 - Figura 21*), formando um comboio. Neste processo, a mestranda observou que a motricidade fina das crianças tinha sofrido uma evolução, sendo que nas primeiras semanas de estágio observou que as crianças tinham alguma dificuldade em encaixar objetos uns nos outros e, nesta atividade o contrário foi revelado.

No decorrer da atividade, a mestranda observou que uma menina não estava a contactar com os objetos. Mesmo vendo os amigos a brincar, a menina manteve-se sentada numa cadeira, de chupeta na boca e objeto de transição (peluche no colo). Sendo que a atividade decorreu no primeiro tempo da manhã e, a criança tinha ficado na creche a chorar, os objetos de transição não lhe foram retirados. Esta criança ainda se encontrava em período de adaptação na creche, por tal, a mestranda mesmo não sendo objetivo deste jogo, interferir, optou por ir ao encontro da criança e questioná-la acerca do que estavam a fazer e incentivá-la a participar. A criança reagiu positivamente à tentativa da mestranda, de a fazer participar, sendo que respondeu às suas perguntas e começou a sentir curiosidade pela atividade. Após este pequeno diálogo, a criança começou a seu ritmo a

interagir com os objetos mais especificamente com as molas, juntando-as umas às outras, mantendo mesmo assim, a chupeta e o peluche.

Mais tarde, no decorrer da exploração, não se tendo ainda pedido para arrumar, a mestranda observou que uma menina M.G apercebeu-se das imagens nos sacos e iniciou de imediato a arrumação dos objetos que neste caso eram as molas de roupa (*cf. Anexo C18 - Figura 22*). Ao verem a amiga a arrumar, as restantes crianças imitaram-na, começando a arrumação da sala. Durante a arrumação, as crianças encontraram um objeto com o qual ainda não tinham contactado, os tapetes de plástico. Daí iniciaram uma nova brincadeira que, segundo R.C “é um tapete gigante!” (*cf. Anexo C19 - Figura 23*). Uma vez o tapete terminado, em menos de 15 minutos tudo estava arrumado no seu devido saco.

No segundo grupo, após a exploração de todos os objetos, a mestranda observou brincadeiras um pouco mais complexas das anteriores, sendo que a mesma teve que intervir numa situação de conflito. As crianças, ao contrário do grupo anterior, estavam a brincar com os novilhos de lã, enroscando-os numa outra criança, que não estava a gostar da brincadeira. Por tal, de modo a evitar que esta situação se repetisse, a mestranda retirou os novilhos de lã do jogo. Ao perceber que a brincadeira não estava a agradar à criança que ficou presa, de imediato pediram-lhe desculpas e de mãos dadas, foram continuar a exploração de outros objetos. O grupo dividiu-se em pequenos grupos de trabalho, sendo que uns brincavam nas palhinhas surgindo o mesmo jogo de encaixe observado no grupo anterior: uma menina resolveu, tal como no grupo anterior, colocar as bolas de ping-pong dentro das tampas de garrafas alegando ser “uma minhoca gigante!” disse ela com entusiasmo (*cf. Anexo C20 - Figura 24*). A mestranda chegou à conclusão, que apesar de as brincadeiras serem semelhantes, o significado que lhes é atribuído é diferente. No entanto surgiu uma nova experiência, um menino que se encontrava sentado entre as bolas de ping-pong e as garrafas de plástico, estava a tentar colocar as bolas no interior da garrafa (*cf. Anexo C21 - Figura 25*). Não obtendo resultado, a criança desistiu e foi ao encontro de outras

crianças que brincavam lá perto com os tapetes de plástico. Já que as bolas não couberam nas garrafas, a mestranda observou que a criança estava a embrulhar as bolas nos tapetes de plástico “Olha, aqui cabe!”, disse (*cf. Anexo C22 - Figura 26*). Esta criança desenvolveu no momento a sua capacidade de raciocínio lógico adotando a técnica de tentativa/erro.

No que concerne à arrumação, a mestranda sentiu mais dificuldade com este grupo pois, começaram a dispersar da atividade, correndo pela sala e espalhando ainda mais os objetos, tal como tinham o hábito de fazer, na hora de expressão motora. Neste grupo a mestranda teve a necessidade de se impor, sentando-se no chão da sala, para que as crianças compreendessem que o que estavam a fazer não era o pretendido, pois não estavam no momento de expressão motora. Ao verem a mestranda sentada no chão, as crianças aperceberam-se que algo estava errado, aproximando-se da mesma perguntaram se era para arrumar os objetos que se encontravam espalhados pela sala. A mestranda respondeu que sim. Ao perceberem o que a mestranda pretendia que fizessem, as crianças de imediato dirigiram-se aos sacos, observando as imagens, recolheram os objetos para o seu devido saco e entregaram-nos à mestranda dizendo “Já está! Portámo-nos bem?”. A mestranda sorriu e respondeu que a atividade tinha corrido bem, dando um reforço positivo às crianças,

Em virtude da atividade esplanada acima, a mestranda ficou surpreendida com a criatividade que as crianças tiveram em relação a alguns objetos, permitindo conhecer um pouco mais sobre estas e os seus interesses. Isto levou a mestranda a concluir que algumas das situações poderiam ter vindo de algo observado no contexto fora da creche, por exemplo, no contexto familiar. Além do mais foi interessante verificar que, sempre que exploravam um objeto diferente partilhavam-no com o grupo, existindo assim uma partilha de ideias de brincadeiras. Com esta atividade a mestranda verificou que as atividade que planeava e concretizava com as crianças estava a ajudá-las nas diferentes áreas de desenvolvimento, desde o desenvolvimento

motor, ao desenvolvimento da autonomia, entreaajuda, saber estar, desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato.

As observações feitas pela mestranda nesta atividade revelaram que o seu percurso tinha sofrido alterações positivas, sendo que as crianças estavam a evoluir corretamente e a mestranda também.

Para o educador, o jogo heurístico torna-se vantajoso e uma boa experiência, na medida em que alargam a possibilidade de observação das ações das crianças de uma perspetiva mais individual. Isto é, o conhecimento de, preferências das crianças, aprendizagens, possibilidade criativas e o enriquecimento da imaginação e curiosidade das crianças (Majem & Òdena, 2001 citado por Araújo, 2013).

Após esta reflexão sobre as atividades mencionadas torna-se fulcral centra-se agora nos receios e nas evoluções da mestranda desde a primeira à última atividade em que interveio na creche. Ao nível da evolução da mestranda no processo de observação, esta pode referir que inicialmente sentiu algumas dificuldades dado estar a desenvolver a PES com um grupo de crianças com uma faixa etária entre 24 e os 36 meses de idade (idades muito variáveis em meses), cuja barreira da linguagem era significativa, não conseguindo compreender de imediato, alguns interesses das crianças. Por tal, de forma a estabelecer um olhar mais direcionado aos interesses e necessidades de cada criança tornou-se necessário criar diálogos mais frequentes com a educadora cooperante e auxiliares de ação educativa para mais rapidamente conhecer as crianças. Inicialmente esta atividade era difícil devido ao caráter tímido da mestranda. Desta forma a mestranda acedeu a mais informação através dos portefólios de cada criança para além do portefólio da educadora, que permitiu conhecer mais das próprias crianças, das suas famílias e meios onde vivem. Na fase final era mais fácil identificar as necessidades e os interesses, pois a mestranda já conhecia as rotinas e o que as crianças necessitavam, para que se sentissem bem no próprio ambiente da sala.

A mestranda apenas lamenta ter-se deixado ir abaixo nos primeiros tempos de estágio, sendo o diálogo com a educadora e supervisora uma das

principais causas de tamanha mudança na atitude da mestranda. Mesmo assim, torna-se importante salientar que da atividade do *Baú das Estações* para a proposta pedagógica do Jogo Heurístico a evolução foi notória, pois apesar de ter sido desafiada pela supervisora institucional, já tinha sido uma das necessidades observadas pela mestranda, ou seja, interagir com materiais do cotidiano, que não fossem estruturados para permitir novas experiências e um olhar atento e diferente por parte da mestranda.

No que concerne a evolução da mestranda da primeira (*cf. Anexo C23 Figura 27: Planificação*) para a última atividade, nas planificações pode evidenciar-se que na fase inicial, fruto de falta de conhecimento sobre o contexto de creche e devido à adaptação a um novo modelo de planificação (por não ter estudado na Escola Superior de Educação - ESE), esta sentiu grandes dificuldades na: identificação das necessidades de aprendizagens evidenciadas; na identificação das aprendizagens evidenciadas em cada criança; na ligação intencional entre as necessidades e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que se pretendia alcançar com as atividades propostas pelo adulto e a falta de influência das experiências-chave na elaboração dos objetivos. A mestranda sentiu grandes dificuldades neste processo de planificação semanal (*cf. Anexo C24 - Figura 28*), não conseguindo entender o que estava a fazer errado. Os conhecimentos teóricos que foi obtendo através de diversas leituras e os diálogos com a supervisora institucional e colegas de PES permitiram que a mestranda colmatasse as algumas das suas falhas, sendo notórias as melhorias nas últimas planificações.

Ao nível da avaliação pode considerar-se que foi fundamental o processo de observação e as experiências-chave, pois através destes elementos se tornou mais fácil verificar as aprendizagens desenvolvidas nas atividades e nas próprias crianças. Quanto à reflexão, este foi um campo no qual a mestranda sentiu mais dificuldade aquando da primeira valência, pois sentiu que o facto de a educadora cooperante estar várias vezes ausentes da sala, dificultou a adaptação da mestranda e o seu olhar para as necessidades de cada criança.

Para além disso, o facto de não estar presente, dificultava a reflexão acerca das atividades realizadas com as crianças não sendo possível o feedback da educadora no momento (erros e falhas cometidas/ pontos positivos, o que correu bem e menos bem). Ao refletir sobre estas situações, a mestranda verificou que deveria ter adotado uma postura mais incisiva, questionadora, mas com o decorrer da prática, acabou por se sentir, tal como foi referido anteriormente, desmotivada e, simultaneamente que não estava a evoluir de forma significativa. Como o trabalho colaborativo com a educadora cooperante não sofreu grande evolução, mas criou ansiedade, a mestranda sentiu que para além do que foi mencionado, também duvidava quanto às suas decisões em prol dos interesses e necessidades do grupo. Neste sentido, acabou por centrar esta fase, de reflexão em momentos de escrita do diário de bordo e narrativas reflexivas (*cf. Anexos C25 e 26 – Texto 1 e 2*)

É de veras importante salientar a oportunidade de contactar com o portefólio de cada criança, que foi crucial ao longo da sua formação, pois a mestranda teve acesso e pôde analisar como era elaborado pela educadora cooperante. Através deste foi possível verificar a importância das experiências-chave para a creche, como aspeto avaliativo, como também, conhecer o processo evolutivo de cada criança. Assim, a mestranda tomou consciência que apesar de ter iniciado a PES com o “pé esquerdo”, esta foi-se endireitando, sendo notórias as diferenças do grupo inicialmente, para o grupo no final da PES I, em relação ao trabalho feito pela mestranda. O que corria mal ao início foi melhorando, obtendo assim, resultados positivos no desenvolvimento pessoal de cada criança e da própria mestranda.

Ainda na valência da creche, a mestranda salienta a importância que teve, participar em várias reuniões com a educadora cooperante e todas as educadoras desta valência. Nestas reuniões foi possível verificar o trabalho de equipa, bem como a partilha de experiências e forma de organização de trabalho em prol dos objetivos traçados para as atividades e/ ou projetos que iriam desenvolver futuramente, tendo por base a participação de toda a equipa nas decisões tomadas. Neste sentido, a educadora estagiária pôde

compreender como devem ser realizadas e como podem ser desenvolvidas estratégias para melhorar os processos educativos de qualidade que deve ter presente o espaço para o diálogo e para as ações coletivas, proporcionando o próprio trabalho colaborativo entre todos os profissionais das instituições. Isto é, nas reuniões, a mestranda pode ter uma ideia de como é o trabalho colaborativo entre as educadoras, na partilha de ideias e saberes.

## 1.8. VALÊNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que concerne ao contexto de educação pré-escolar, para além da observação, a mestranda teve que ter em conta a articulação com as OCEPE que são um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para a condução do processo educativo a desenvolver com as crianças, que respeite o ritmo de cada uma, criando um clima de segurança e confiança (Ministério da Educação, 1997).

Nesta valência, no processo de observação a mestranda sentiu que os seus receios foram-se dissipando, pois era um processo constante desde a licenciatura e a valência mais contactada pela mesma. Contudo, cada grupo de criança é diferente e as duas primeiras semanas de observação foram fulcrais para o bom desenvolvimento da PES II neste contexto.

Nas duas primeiras semanas de observação, a mestranda foi capaz de analisar alguns interesses e necessidades do grupo. Para além disso, o processo de adaptação da mestranda ao grupo e do grupo à mestranda foi muito positivo. Antes de iniciar a PES oficialmente, a mestranda tinha-se deslocado ao infantário para conhecer as instalações, equipa de trabalho e crianças com as quais iria contactar ao longo dos 3 meses de estágio. Neste dia, a mestranda teve a oportunidade de conhecer a sala e o grupo, e estar

presente na sala enquanto decorria uma atividade. Após a educadora cooperante explicar às crianças que a mestrandia iria estar mais vezes na sala com elas e que viria a desenvolver atividades com elas, o diálogo crianças/mestrandia foi imediato. A mestrandia sentiu ao longo do diálogo e aproximação das crianças à mesma.

Por tal, no primeiro dia oficial no estágio, a mestrandia sentia-se mais tranquila e notou que as crianças se lembravam perfeitamente dela, querendo enquadrá-la na sua rotina e brincadeiras. Posto isto, tal como foi referido acima, as duas primeiras semanas de estágio, dedicadas à observação foram ricas, sendo que a mestrandia já se encontrava adaptada ao grupo e através de alguns diálogos espontâneos com as crianças, percebeu um dos interesses do grupo, a descoberta do Mundo e de outros países. Este interesse pode ter surgido devido a atividades relacionados com o PCS<sup>5</sup>, que decorreram nestas semanas. Estas atividades consistiram na exploração do país Índia – que surge do diálogo sobre a vida de Madre Teresa de Calcutá, no qual a mestrandia esteve inserida e participou, tornando-se o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto “À Volta do Mundo” dirigido e acompanhado pela mestrandia. Este título foi escolhido em diálogo de grande grupo com as crianças, no qual se construiu a teia de ideias do Projeto. Através da mesma, ficaram estipuladas as atividades que o grupo queria desenvolver, o que sabiam, o que queriam saber, entre outros pontos de partida. Ainda não estando na etapa de planificação e execução de atividades, a mestrandia, na segunda semana de observação auto propôs-se para participar nas atividades que estavam a decorrer, sendo que ficou responsável pela dança da Índia e pelas pinturas de tatuagens Indianas que serviram como início do Projeto.

---

<sup>5</sup> Projeto Curricular de Sala

No seguimento das duas semanas de observação, existiu uma semana de intervalo à concretização do Projeto, devido ao dia comemorativo do Magusto. Nessa semana, a mestranda interveio pela primeira vez com o grupo através de uma atividade na Área das Expressões e Comunicação, no Domínio da Educação Artística, mais especificamente no subdomínio da Música, que consistiu em ensinar às crianças uma música sobre a castanha. Também auxiliou a educadora cooperante nas atividades da semana e participou na confeção de um alimento para a venda no dia de Magusto. Esta venda foi dedicada à ajuda de uma instituição carenciada.

No decorrer desta semana, no momento do acolhimento, a mestranda tinha levado para a sala um globo de modo a introduzir o projeto escolhido pelas crianças e poder assim, escolher o primeiro país a explorar. Em segundos, as crianças aproximaram-se do globo curiosas perguntando o nome de diversos países apontando com o dedo. Uma vez a exploração do globo terminada a mestranda questionou as crianças de como iriam escolher o primeiro país a explorar. S.M respondeu “podia ser à sorte!”. Surpreendida com a resposta da criança, a mestranda perguntou ao grupo “à sorte como? Explica melhor.” A criança continuou dizendo que podiam escolher uma criança e essa mesma criança rodava o globo e parava com o dedo apontando para um país. A educadora estagiária perguntou se todos concordavam com a ideia de S.M. Sendo que sim, escolheu-se uma criança aleatoriamente e a mesma fez rodar o globo apontando para o primeiro país, o Canadá.

Por conseguinte, através do diálogo inicial, a mestranda planeou as atividades propostas pelas crianças para a semana seguinte (*cf. Anexo C27 Figura 29: Planificação*). Nas primeiras planificações, a mestranda sentiu um pouco de dificuldade em estabelecer objetivos concretos para as necessidades das crianças. Este foi um dos pontos apontados pela supervisora institucional durante as primeiras reuniões e aos quais a educadora estagiária foi procurando dar resposta.

Na concretização da primeira planificação, a mestranda introduziu oficialmente o Projeto, em diálogo no acolhimento, questionando as crianças

acerca dos países que já conheciam e/ou visitaram. Muitas foram as respostas: T.P. “Fui ao Brasil, Itália e Palma de Maiorca!”; T.C. “Eu fui à Inglaterra e à Itália!”; L.Q. “Fui aos Estados Unidos!”; M.D. “Eu só fui a Espanha!”; M.A. “Eu fui à Alemanha e vi estátuas de leões e eles falam alemão!”; D.L. “Só fui ao Algarve!”; L.B. “Eu nunca saí de Portugal, ainda estou em Portugal!”; G.A. “Fui... Ao Dubai, Espanha, França, Itália, Turquia, Punta Cana, Estados Unidos, Nova Iorque e Hamburgo; F.P. “E eu fui a muitos! República Dominicana, Paris na França, Itália, Mônaco que é França, Espanha, Suíça e Luxemburgo. Posteriormente, no decorrer da semana, as atividades que foram implementadas foram sobre o Canadá. A pedido das crianças, a fase da pesquisa foi realizada em casa com os pais. Para tal, cada criança levou para casa uma frase ou pergunta à qual teve que responder, através de imagens e algum texto (facultativo) e de seguida apresentaram ao grupo em contexto de sala (cf. Anexo C28 - Figura 30).

No que concerne às atividades, nessa semana, a mestrandia implementou a construção de um meio de transporte, neste caso o avião, devido à pergunta “de que forma podemos chegar ao Canadá?”. Sendo que a maioria das crianças respondeu avião, escolheram criar o seu próprio avião da sala. Para esta atividade foram necessárias quatro caixas de cartão, cola quente (manipulada pelos adultos), fita-cola, tintas e pincéis. A construção da estrutura do avião foi realizada maioritariamente pela mestrandia, educadora cooperante e auxiliar educativa, com a ajuda das crianças. Uma vez o avião montado, as crianças em pequenos grupos de trabalho pintaram-no de cor azul (cf. Anexos C29 e 30 - Figura 31 e 32). No fim da atividade, o avião tomou lugar na área das construções à vista e alcance das crianças. Para além da construção do avião, nesta mesma semana, foram realizadas três outras atividades do Projeto, sendo estas, a construção dos trajes tradicionais do Canadá (cf. Anexo C31 – Figura 33), após a apresentação de S.M. da pesquisa realizada com os pais (cf. Anexo C32 - Figura 34); a dança típica do Canadá que surgiu do trabalho de L.B. e uma culinária – a “Butter Tart” (tarde de manteiga) do trabalho realizado por F.O.

A atividade de culinária foi a primeira que a mestranda realizou com o grupo, mas não foi a última. A mestranda para esta atividade sentiu-se um pouco nervosa pois, já tinha assistido a uma atividade de culinária deste grupo e, normalmente estas realizadas em grande grupo. Não querendo fugir à regra, a mestranda decidiu concretizar a atividade em grande grupo o que se revelou bastante complexo. Para além disso, a mestranda falhou num ponto de vista técnico pois, em vez de ter os materiais já prontos antes de apresentar a atividade, esta apresentou e só depois foi buscar o material. Com efeito, o grupo que até então estava concentrado, quando a mestranda voltou estava desconcentrado e bastante irrequieto. Mesmo assim, a mestranda sentou-se no chão, colocando os materiais no centro e as crianças voltaram ao estado de calma no qual a mestranda os tinha deixado. Fazendo-se silêncio a educadora estagiária prosseguiu com a explicação da atividade, mostrando às crianças os diversos elementos da receita e deixando-as explorar sensorialmente (*cf. Anexo C33 - Figura 35*). No fim da exploração, ainda com o grupo sentado no chão em círculo, começou-se a concretização da tarte.

A primeira fase consistiu na colocação dos ingredientes na bacia. Uma a uma, as crianças foram ter com a mestranda e procederam à colocação dos ingredientes (*cf. Anexo C34 - Figura 36*). Quando as crianças participaram na tarefa, a educadora estagiária pediu-lhes que se levantassem e que se colocassem à volta das mesas preparadas para seguirem para a mistura com a batedeira. Pelo que a mestranda conseguiu observar, as crianças pareciam empolgadas com a segunda fase da receita. Rapidamente lhe perguntaram quem seria o primeiro a ir executar a tarefa. Aleatoriamente, a mestranda foi chamando as crianças para misturarem os ingredientes. Um seguraram a batedeira sozinhas sempre com o olhar atento da educadora estagiária, enquanto outras pediram o auxílio da mesma (*cf. Anexo C35 e 36 - Figura 37 e 38*).

Posteriormente, picou-se com um garfo a massa folhada, devidamente preparada pela educadora estagiária e virou-se o conteúdo no interior. Na

parte da tarde, no lanche, as crianças comeram a tarte. Pelo que a mestranda apurou, elas não gostaram muito do resultado, - “era muito doce!” disseram.

Nesta atividade, a mestranda sentiu receio no início por ser uma culinária em grande grupo. O medo que algo de errado acontecesse tomou posse dos seus pensamentos iniciais, mas com o decorrer da atividade, medos e receios dissiparam-se dando lugar a um completo bem-estar e positivismo. A mestranda reflete que o tempo de espera de cada criança para a concretização da atividade era longa e por isso deu lugar a alguma desconcentração na tarefa. Mesmo assim, tendo perguntado às crianças as suas opiniões acerca da atividade e, tendo estas respondido positivamente, despoletou na mestranda vontade em repetir atividades de culinária com o grupo.

No decorrer do Projeto, das diversas atividade sobre o Canadá e apresentações das pesquisas e com o Natal à porta surge a vontade e curiosidade das crianças por um novo país, a Lapónia conhecida como a Terra do Pai Natal. Por tal, a mestranda voltou a questionar as crianças acerca de possíveis atividades que se podia fazer para explorar a Lapónia. As crianças responderam que podia-se fazer uma experiência, fazer uma culinária, um jogo, entre outros. Neste sentido, a mestranda optou, para não subcarregar as famílias com a pesquisa, que desta vez, seria realizada por ela e que ela própria apresentaria às crianças.

Aquando das primeiras planificações sobre o país da Lapónia, os erros anteriormente referidos foram sendo colmatados com o tempo. Por tal, a mestranda já relacionava melhor as necessidades de cada criança com os objetivos estipulados na planificação, mas surgiu outro erro apontado pela supervisora institucional que era, a dificuldade em desenvolver o ponto que falava das aprendizagens adquiridas pelas crianças, de modo, a que quem lesse as planificações percebessem em que momentos é que as crianças adquiriam essas aprendizagens. Daí então, a mestranda resolveu ter um olhar mais atento a cada criança, para colmatar esta falha. Assim sendo, no

decorrer da elaboração das planificações, a mestranda tentou ser mais explícita sobre este ponto.

Quanto às atividades que surgem destas planificações, a pedido das crianças surgiu uma experiência científica, a concretização de neve artificial (com sal e água). Para poder desenvolver esta atividade com o grupo, a mestranda tentou a experiência em casa, repetindo o processo várias vezes até obter o resultado pretendido. Uma vez na sala de atividades, a mestranda apresentou o sal e a água às crianças, questionando-as sobre o que poderiam fazer com estes dois elementos. H.C. respondeu “podemos fazer um bolo?”. A educadora estagiária questionou a criança acerca da possibilidade de se fazer um bolo só com água e sal. A criança não teve tempo de responder que de imediato F.M. contrapôs com “vamos fazer uma experiência!”. Felicitando a criança, a mestranda continuou explicando que a experiência era neve artificial e antes que elas realizem a tarefa, lhes ia mostrar como fazer. Para iniciar o exemplo para as crianças, a mestranda auxiliou-se do que já tinha preparado, ou seja, um pequeno recipiente de água e o sal fino. De seguida colocou o sal na água e misturou com as mãos até o sal sugar completamente a água, e assim, obter uma textura semelhante à da neve. Quando a mestranda obteve a textura requerida, apresentou-a às crianças, deixando-as explorar com as mãos e assim descobrir as semelhanças com a neve. As crianças que já tinham contactado com neve disseram que era muito parecido, mas que a neve era fria e isto não. As restantes crianças que nunca tinha contactado com neve, gostaram da sensação nas suas mãos e outras não quiseram experimentar.

Posto isto, a mestranda concordou com o grupo que a realização da atividade seria feita nas mesas da área da expressão artística, individualmente. Mas, de modo a poder fornecer uma exploração sensorial satisfatória a cada criança, a mestranda resolveu que apenas iriam para as mesas três a quatro crianças de cada vez. Escolhendo as crianças aleatoriamente para iniciar a atividade, as restantes deslocaram-se para as restantes áreas para o jogo livre. As crianças que se encontravam a iniciar a

atividade (cf. *Anexos C37 - Figura 39*) pediram algum auxílio à mestranda, pois não estavam a conseguir obter a mesma textura anteriormente apresentada pela mestranda. Por tal, esta auxiliou as crianças e quando todas obtiveram o resultado pretendido, brincaram com a sua neve fazendo como dizia M.D. “vamos fazer um bolo!”, L.P. “não eu vou fazer uma bola de neve!”. Enquanto outras crianças apenas se divertiam a explorar sensorialmente a neve artificial e apreciando a sua textura nas mãos “é fofinha!” dizia F.F (cf. *Anexos C38 - Figura 40*). Nesta primeira fase da atividade, S.M. foi sem dúvida a criança que mais se apoderou da atividade, pois enquanto os grupos de crianças ia alternando, a menina manteve-se na mesa a brincar com a sua experiência (cf. *Anexo C39 - Figura 41*). Sendo dia de piscina, nem todas as crianças puderam realizar a atividade, sendo que esta foi planificada para outras semanas, de modo a proporcionar a todas as crianças a possibilidade de concretização desta atividade.

Para a mestranda, esta experiência revelou-se muito interessante pois, o grupo aderiu com entusiasmo o que foi notório aquando do registo em diálogo da atividade. Na sua maioria as crianças responderam que gostaram de fazer a atividade e que a “neve” era muito fofinha, mole, macia e que se desfazia nas mãos. No decorrer da atividade, a mestranda foi capaz de colmatar algumas falhas que tinha tido na ocorrência de outras atividades, como por exemplo, o esquecer de que era responsável por todo o grupo e por isso, no término de uma atividade que envolvia tintas e lavar as mãos das crianças, esta, por vezes, por estar demasiada envolvida na atividade, não acompanhava as crianças nos processos seguintes sendo a educadora cooperante ou a auxiliar a intervir. Nesta atividade, a mestranda mostrou-se mais atenta a todo o grupo, intervindo em situações de conflito que ocorriam nas áreas e acompanhando as crianças no ato de lavar as mãos no final da atividade.

Apesar de ainda existirem falhas, a educadora estagiária trabalhou no sentido de proporcionar atividades de aprendizagens significativas para o grupo e cada criança individualmente. Numa segunda aplicação da atividade

acima descrita, a educadora estagiária foi capaz de envolver uma criança que não gostava de se envolver em atividades sensoriais nem no simples pegar na fruta com as mãos. G.A era um menino que o simples movimento de pegar na fruta com as mãos era motivo de repulsa para ele. Por tal, todas as atividades de exploração sensorial que a mestranda planejou foi, para além de ser do interesse e gosto das crianças do grupo, direcionadas para esta criança em particular. A mestranda queria alcançar o objetivo de retirar o sentimento de repulsa por atividades sensoriais desta criança. Nesta atividade, a criança teve receio em experimentar, mas o facto de ver os amigos a participar e a gostar da atividade, fez com que o menino quisesse experimentar também. Nunca em circunstância alguma, a mestranda o obrigou a participar numa atividade sensorial, se a criança não o desejasse. Por tal, foi muito satisfatório para a educadora estagiária observar que a criança estava a envolver-se na atividade. Mesmo tendo optado por não fazer a primeira etapa da atividade, a criança esteve em contacto com o resultado final (*cf. Anexo C40 - Figura 42*) e, pelo que dissera à mestranda, gostou da sensação da neve artificial nas mãos. Após a realização desta atividade e de forma a refletir sobre ela, a mestranda optou por esta ser um dos temas das narrativas reflexivas que fazia mensalmente (*cf. Anexo C41 - Figura 43*).

Na semana seguinte, a mestranda implementou outra atividade de culinária, sendo esta a confeção do pão típico da Lapónia – a Pulla. Para esta atividade, a mestranda organizou as mesas da área da expressão artística para que a que as crianças se pudessem colocar à volta e todas fossem capazes de ver o decorrer da atividade. Esta estratégia melhorou o decorrer da atividade, sendo que as crianças se mantiveram muito mais concentradas do que na culinária da tarte. Por tal, colocou os ingredientes da receita à vista e alcance das crianças deixando-as tal como em outras atividades de culinária, explorar e provar os diferentes alimentos. De seguida, ao contrário da culinária anterior, a educadora estagiária cuidou das medidas de cada elemento da receita com as crianças, de modo a agilizar o conhecimento de quantidade e medida (*cf. Anexo C42 - Figura 44*). Posteriormente, sempre que uma criança

media a quantidade, uma outra criança colocava o ingrediente na bacia e outra mexia o conteúdo, trabalhando assim em equipa. O grupo aderiu muito bem a esta estratégia e a receita foi concretizada mais rapidamente com a contribuição de todos (*cf. Anexo C43 - Figura 45*). No final, sendo esta receita um pão, as crianças participaram no manuseamento da massa até que a mesma ficasse lisa e uniforme. Durante esta fase, as crianças depararam-se com uma dificuldade, a massa colava muito, sendo que a educadora estagiária teve que colocar as mãos na massa e pedir às crianças para irem deitando farinha até deixar de colar (*cf. Anexo C44 - Figura 46*). Para terminar a receita e, uma vez que, a massa deixou de colar foi entregues a cada criança um pouco de massa, para formarem uma bola e pousá-la no tabuleiro para ir ao forno. Quando o pão cozeu, todos provaram e as reações foram positivas. O pão da Lapónia era docinho e muito bom. As crianças tiveram a ideia de partilhar com todos os que se encontrava no refeitório no momento da prova.

Esta atividade fez refletir a mestrandia acerca da sua evolução. As estratégias que utilizou para melhorar a dinamização e o decorrer da atividade funcionaram muito melhor do que na sua primeira intervenção em atividades como esta. Para além disso, o tempo de duração da atividade melhorou bastante, tal como o tempo de espera das crianças. O facto de as colocar a trabalhar em equipa ajudou a diminuir o tempo de espera, diminuindo a falta de atenção geral. Também a opção de medir os ingredientes com as crianças foi um ponto forte da atividade, sendo que o seu envolvimento com a atividade foi constante. A mestrandia pôde concluir que atividades de cariz sensorial, mais especificamente de culinária, são importantes pois facilitam o contacto das crianças com diversos alimentos, instrumentos de medida e de trabalho. Também desenvolvem a motricidade fina e grossa e despertam o sentido de autonomia e entre ajuda muito importante nesta faixa etária.

Na mesma semana, a mestrandia realizou uma atividade no subdomínio do jogo dramático/ teatro que consistiu no conto de uma lenda da Lapónia usando um fantocheiro e fantoches criados pela mesma. Como ainda não

tinha desenvolvido nenhuma atividade ligada ao teatro, a educadora estagiária viu nesta lenda uma ótima forma de observar as crianças em jogo dramático para além do que observava no jogo espontâneo e assim também, perceber se as crianças eram capazes de recontar uma história ouvida e/ ou inventar uma nova história com fantoches já estabelecidos.

Neste sentido, a mestranda levou para a sala de atividades, um fantocheiro feito por ela e uns fantoches também da sua criação, para contar a lenda do Natal que escolhera. Uma vez na sala, preparou a mesa da área da casinha como suporte ao fantocheiro e duas folhas de cartolina espessas de forma a tapar a frente da mesa de modo a que as pernas da contadora de história (a educadora estagiária) não fossem vistas. Em grande grupo, a educadora estagiária explicou às crianças que lhes iria conta uma história sobre o Natal, mas que não iria usar um livro, como era do seu hábito em momentos de leitura, mas que lhes iria contar a história através do fantocheiro usando fantoches. Por tal, sentou-se por detrás do fantocheiro, pediu silêncio às crianças e começou o conto da história. No fim, voltou para junto do grupo e perguntou quem seria capaz de recontar a história ou conta uma nova. Todas as crianças levantaram o dedo e a mestranda escolheu três a quatro crianças no máximo para se colocarem por detrás do fantocheiro. Antes disso, as crianças tiveram que escolher qual das personagens queriam ser.

O primeiro grupo escolheu e então dirigiu-se para trás do fantocheiro e iniciou o reconto da história, sem a ajuda da mestranda. Posteriormente, os grupos seguintes optaram por não recontar a história, mas sim contar uma história nova. Nem todos os grupos foram capazes de construir uma história com princípio, meio e fim, mas ao vê-los tão divertidos a realizar a atividade, a mestranda deixou-os fazer como entendiam. Por vezes teve que pedir que a história terminasse para que todos os grupos tivessem a oportunidade de estar atrás do fantocheiro (*cf. Anexos C45 e 46 - Figura 47 e 48*)

Com esta atividade a mestranda pôde observar o grupo desempenhando diversos papéis e a usar a sua imaginação de forma lúdica e divertida para divertir as restantes crianças que estavam a assistir ao teatro. Foi interessante

observar as diferentes histórias que surgiram através das mesmas personagens. Para além disso, a atividade, na opinião da educadora estagiária levou as crianças a construir uma história, com um princípio e fim. Mesmo estas não sendo sempre fáceis de entender, o grupo apoderou-se da atividade e divertiu-se e para a mestranda este foi um ponto bastante positivo. Existiram momentos de confusão por trás do fantocheiro devido ao número de crianças a querer participar ao mesmo tempo, mas estas tiveram o cuidado de não estragar nada e manusearam os fantoches com responsabilidade. No final existiu um pequeno diálogo acerca da atividade e nele surgiu a vontade do grupo fazer uma apresentação aos pais sobre o Projeto. Para que isso acontecesse, as crianças falaram de apresentar aos pais as danças que aprenderam (dança da Índia e do Canadá) e apresentar a história que acabaram de ouvir, em mini teatro, com roupas e acessórios.

Por tal, após as férias de Natal, no momento do acolhimento, mestranda apresentou a cartolina às crianças perguntando se conseguiam identificar quais os momentos lá representados. Sem hesitar F.M respondeu “consigo ver a dança do Canadá!” e F.F “e a dança da Índia!”, “sim, e no fim tem a história que a Nancy nos contou com os fantoches!” disse A.V. Então, a educadora estagiária explicou às crianças que estes eram os momentos que as mesmas tinham escolhido para a apresentação aos pais e que agora iriam através da técnica do carimbo, escolher o papel que queriam desempenhar. Uma a uma, por ordem da roda, as crianças aproximaram-se da cartolina e fizeram a sua escolha (cf. Anexo C47 e 48 - Figura 49 e 50). No final, com a ajuda da mestranda contaram quantos carimbos havia por baixo de cada imagem e então surgiu uma questão essencial, a qual já se tinha conversado num outro diálogo de grande grupo, como fazer os convites para os pais virem à apresentação. Estes por sugestão da mestranda foram feitos em pequenos retângulos de cartolina, pintados pelas crianças de azul e verde, sob a instrução da educadora estagiária “como é para vocês o planeta terra?” (cf. Anexo C49) e de seguida recortados em círculos com o nome do Projeto “À volta do Mundo” (cf. Anexo C50 - Figura 51).

Em reunião com a supervisora institucional, a mestranda apercebeu-se que poderia ter oferecido às crianças mais cores de tintas, mais material de pintura e se calhar uma folha de cartolina maior, para que as crianças pudessem expandir o seu olhar do planeta terra. Em vez disso, a atividade foi demasiada diretiva o que pode ter influenciado as crianças nas suas criações. Além do mais, um comentário de S.M. fez com que a educadora estagiária refletisse sobre este ponto também. A menina disse que o planeta terra era azul porque era o mar, os continentes eram verdes e os países tinham muitas cores tal como viram no globo. Se a educadora estagiária tivesse possibilitado às crianças mais cores, possivelmente as criações seriam bastante diferentes e não tão semelhantes como se pôde observar no resultado final. Ainda assim, o feedback da atividade por parte das crianças foi positivo, gostaram de criar o convite para os pais e aquando do resultado final apresentado pela mestranda, nas opiniões das crianças realçou-se o comentário “Uau está muito giro! Vamos pôr já nos nossos envelopes para que os papás levem para casa!”.

Neste dia, do término dos convites, a mestranda teve a oportunidade de contactar com alguns pais e de observar as suas reações em relação ao convite. O facto de, de imediato dizerem que viriam à apresentação fez com que a mestranda se sentisse confiante e com vontade de ensaiar o mais rapidamente com as crianças para que nada falasse no dia. Deste modo, para a semana seguinte a mestranda planificou para além de outras atividades que iam ao encontro das necessidades das crianças, ensaios pelo menos uma vez por dia.

Sendo assim, na semana seguinte, tal como referido acima, a mestranda implementou uma atividade acerca das formas geométricas devido a uma necessidade observada pela educadora cooperante. Esta atividade teve como objetivo: agilizar o conhecimento das formas geométricas (triângulo, quadrado, retângulo e círculo), através de um jogo de associação. Na sala, no fim do acolhimento, a educadora estagiária apresentou ao grupo, as quatro formas geométricas acima descritas em tamanho grande, feitas de cartolinas,

cada uma com a sua cor (*cf. Anexo C51 - Figura 52*) perguntando às crianças se sabiam o que era e se sim pediu para identificarem. Algumas crianças identificaram com facilidade o quadrado, o triângulo e o círculo, outras tiveram mais dificuldade em diferenciar o retângulo do quadrado fazendo confusão entre os dois e as crianças mais velhas da sala não sentiram dificuldade em identificar as quatro formas geométricas.

Uma vez a identificação terminada, a mestranda propôs às crianças pegarem nas formas geométricas, observá-las com atenção, tocar-lhes com as mãos, contornar as formas com os dedos para se familiarizarem com cada uma delas para ser mais fácil desenvolver a segunda etapa da atividade, o jogo de associação. As crianças contactaram com as formas e de seguida, a educadora estagiária explicou ao grupo que este iria fazer um jogo que consistia em encontrar na sala, objetos com as mesmas formas que as que estavam no centro da roda de crianças. Para isso, a mesma levantou-se e exemplificou a atividade dirigindo-se à área da casinha pegou num prato e perguntou ao grupo com qual das formas o prato era parecido. Rapidamente A.O respondeu “ao círculo!”, então a educadora estagiária colocou o prato por cima da forma geométrica círculo e desafiou as crianças a começarem o jogo. Estas levantaram-se em pequenos grupos (para não criar muita confusão na procura) e, para o triângulo L.Q trouxe uma fatia de pizza da área da casinha; T.P para o círculo trouxe uma roda de carro da área das construções; F.M. associou o retângulo a um jogo da área dos jogos e para o quadrado T.C foi à área das construções e trouxe para a roda um cubo. Neste caso, a educadora estagiária chamou o grupo de volta e explicou que a base do cubo eram quadrados e que se juntassem seis quadrados formavam o cubo, sólido geométrico tridimensional. O processo repetiu-se até que todas as crianças tivessem a possibilidade de encontrar as diversas formas (*cf. Anexo C52 - Figura 53*). Nesta etapa, a mestranda observou que as crianças tinham muita facilidade em encontrar objetos circulares, quadrados e retangulares mas a grande dificuldade foi encontrar objetos triangulares, sendo que o único objeto identificado foi a fatia de pizza. A mestranda então pediu ao grupo

para observar a sala desafiando o grupo para encontrar outro objeto cuja forma fosse triangular. Após um período de observação, S.M apercebeu-se que os nomes das áreas estavam escritos em triângulos. Todos ficaram surpresos de como nunca tinham reparado neste pormenor. A mestranda aplaudiu as crianças pelo esforço e dedicação à tarefa e como ainda havia tempo para mais um jogo, a mestranda pediu que todas as crianças se levantassem para um jogo de identificação das formas. Nesta jogo a mestranda dizia o nome de uma forma em voz alta e as crianças tinham que se dirigir ao encontro da mesma. Posteriormente tiveram que colocar uma parte do corpo em cima da forma (ex.: pé direito no quadrado) (*cf. Anexo C53 - Figura 54*). Neste segundo jogo, a mestranda teve uma percepção maior das dificuldades das crianças em relação a algumas formas, nomeadamente ao triângulo, pois sempre que dizia triângulo T.C., F.B., F.F., M.D., T.S., M.M., B.M., pareciam ficar confusos com a direção a seguir, isto é, não sabiam para qual das formas tinham que se dirigir. Estranhamente, aquando da educadora estagiária perguntar o nome das outras formas, as crianças respondiam corretamente.

Seguidamente, tal como foi referido acima, a mestranda prosseguiu com os ensaios para a apresentação aos pais. Por isso, iniciou com a dança da Índia constituída apenas por meninas. Com elas lembrou os passos mais simples da dança e criou uma pequena coreografia de 1 minuto e 30 segundos, na qual os movimentos repetiam quatro vezes, sendo assim mais fácil para elas decorar (*cf. Anexo C54 - Figura 55*). Para este processo, a educadora estagiária dançou sempre à frente das meninas para que estas se pudessem guiar e assim aprender melhor os passos. De modo a não ser demasiado cansativo, a educadora estagiária ensaiou com as meninas três a quatro vezes e trocou de grupo, passando assim, para o segundo grupo, a dança do Canadá constituída apenas por meninos. Nesta dança, a mestranda repetiu o mesmo processo, lembrando alguns passos mais simples da dança do Canadá e criou com eles uma coreografia de 1 minuto e 15 segundo (*cf. Anexo C55 - Figura 56*). Por fim, neste dia, a educadora estagiária trabalhou com o grupo da dramatização

(grupo misto) lendo primeiramente a história de modo a lembrar às crianças e de seguida iniciou uns possíveis movimentos de dramatização. Neste dia, ainda não foi possível decidir se as crianças iriam ou não ter falas durante a dramatização.

Para admiração da mestranda, as crianças decoraram as danças muito rápido sendo notório da primeira vez que ensaiavam para a terceira uma grande evolução. No decorrer da semana, após os vários ensaios, as crianças dos dois grupos de dança foram capazes de fazer a coreografia sozinhas, olhando cada vez menos para a educadora estagiária para se guiarem. Quanto às crianças da dramatização tinha ficado decidido que não iriam falar, mas nos últimos ensaios, notou-se que as crianças sentiam-se com vontade de participar mais ativamente no teatro e por isso, ensaiou-se com falas. Observando a capacidade das crianças ficou decidido pela equipa (educadora estagiária, educadora cooperante, auxiliar de ação educativa e diretora da instituição) que as crianças iriam falar na peça.

Para além da apresentação aos pais, a educadora estagiária, em diálogo com o grupo propôs fazer a exposição, no hall de entrada da sala, de todo o trabalho feito pelas crianças, pais e educadora estagiária ao longo do Projeto. Tendo o acordo das crianças, a educadora estagiária preparou a exposição, fazendo com os trabalhos realizados em casa e por ela um livro em A3 para que os pais e comunidade educativa o pudessem desfolhar (*cf. Anexo C56 - Figura 57*) e expôs fotografias e a avaliação do Projeto feita pelas crianças no hall de entrada (*cf. Anexo C57 - Figura 58*). Ao verem a exposição as crianças ficaram entusiasmadas e ansiosas que os pais e familiares chegassem para lhes poder mostrar.

Chegou o dia da apresentação aos pais. A mestranda estava muito nervosa, pois, mesmo sabendo que o importante era as crianças darem o seu melhor e se divertirem, estava com receio que algo corresse mal. Este nervosismo adveio de um pouco de pressão feita pela diretora institucional que, mesmo a mestranda compreendendo as suas razões, queria que tudo corresse na perfeição. Os fatos e acessórios preparados, as crianças ensaiadas tudo estava

a postos de começar. Vestimos as crianças e também as maquiamos: barba para os meninos da dança do Canadá, camisa, calças e lenço decorado por eles; nariz preto para as renas, roupa castanha/preta ou cinza e chifres na cabeça; pinta indiana para as meninas com um pouco de maquiagem nos olhos e lábios e o traje da Índia; maquiagem de rosto para as meninas do teatro com os seus devidos acessórios. Os pais chegaram, estava na hora de entrarem em palco, palco este que era sala polivalente/ refeitório da instituição.

A apresentação iniciou com um pequeno discurso de entrada da educadora cooperante a qual explicou a razão da apresentação e de onde surgiram os momentos que as crianças iriam partilhar com eles a partir daquele momento. De seguida, a mestrandia devido à necessidade de as crianças terem um modelo a seguir nas danças, posicionou-se no centro do corredor de cadeira onde estavam sentados os pais e no momento das danças levantou-se para servir de exemplo e apoio. A primeira dança apresentada foi a dança da Índia. Entraram na sala, colocaram-se em posição e começaram a dançar. Como a mestrandia se encontrava em frente a elas, pode observar que as mais novas seguiam-se muito por ela, não lhe podendo dar margem de erro e que as mais velhas sentiam-se à vontade até porque a maioria do tempo estavam a olhar para os pais e a sorrir (*cf. Anexo C58 - Figura 59*). Terminou a dança da Índia, elas foram fantásticas, tudo correu muito bem. As meninas deslocaram-se para o colo dos pais e deu-se então a entrada dos meninos da dança do Canadá. Tal como ensaiado, os meninos entraram na sala colocaram-se em linha, mãos nas ancas para começar a dançar (*cf. Anexo C59 - Figura 60*). Como observado no grupo anterior, havia meninos muito centrados na educadora estagiária para os guiar ao longo da dança e outros que sorriam e olhavam para os pais. Pareciam estar muito divertidos e o nervosismo inicial da mestrandia foi desvanecendo. Mesmo assim, faltava uma etapa importante, a dramatização, na qual a mestrandia, por necessidade iria participar. A dança do Canadá terminou, os meninos agradeceram, tudo

correu bem. Foram para junto dos pais e a mestranda abandonou a sala para se ir caracterizar para a dramatização (cf. Anexo C60 - Figura 61).

Nesse momento, o nervosismo miúdo voltou, mas nada que abalasse a mestranda. As crianças estavam divertidas, tudo estava a correr bem, não havia motivo para tal nervosismo. As primeiras duas crianças, duas meninas a entrar na sala, eram as duas figurinhas iniciais da peça. Estas tinham que correr de um lado a outro da sala, com sacos de compras nas mãos com ar aflitas, segundo o que dizia a narradora, a educadora cooperante. De seguida, entraram os protagonistas, uma menina e um menino (primos na peça) que tinham como objetivo, andar de um lado para o outro da sala fingindo procurar um sítio onde comprar uma prenda para o avó deles (cf. Anexo C61 - Texto 4). Entretanto, só os protagonistas se encontravam em “palco” quando encontraram uma loja com o nome estranho “ajuda de Natal precisa-se”. Foi neste momento que a educadora estagiária entrou em “palco” vestida de Pai Natal, de mãos dadas a um menino (o duende Zeca) e acompanhada de cinco renas (cf. Anexo C62 – Figura 63). Começou o diálogo entre os protagonistas e o Pai Natal, sempre acompanhado pela narradora. Os elementos do palco começaram a mover-se até ficarem apenas o Pai Natal, o duende Zeca e os dois protagonistas, num pequeno diálogo. De seguida, saíram todos do palco, menos a menina protagonista que se manteve e deu a entrada no mesmo, um menino que caracterizava o pai da protagonista. A peça terminou com as duas crianças em palco e a entrada de todos os elementos da dramatização finalizando com “vitória, vitória terminou a nossa história” (cf. Anexo C63 - Figura 64). O grupo agradeceu e surgiram as palmas e caras alegres dos pais e familiares que lá se encontravam.

O Projeto e a PES II estavam terminados e a mestranda sentiu que se existisse mais tempo poderia colmatar algumas falhas que ainda tinha e sentia. Não sendo possível, reflete que apesar dos erros foi evoluído aos poucos e desenvolvendo uma imagem de si enquanto futura educadora de infância mais completa, pois sentia-se mais completa. Quanto à evolução da mestranda ao longo da PES, destaca o processo de observação no qual foi se

sentindo cada vez mais à vontade e que de uma valência para a outra, através de instrumentos desenvolvidos e diálogos com os atores do processo, foi capaz de recolher cada vez mais informação, a qual foi relevante no processo de avaliação das atividades desenvolvidas. Através da prática, a mestranda foi ganhando cada vez mais capacidade em identificar interesses, necessidades e aprendizagens evidenciadas pelas crianças. No que diz respeito às planificações, apesar de inicialmente ter alguma dificuldade na concretização das mesmas, com a prática a mestranda acabou por familiarizar-se com o modelo e, a estar atenta aos interesses e às necessidades das crianças, para assim ser mais fácil a posterior construção da planificação. A evolução neste processo fez-se também através dos feedbacks dados pela supervisora institucional e colegas de estágio, que permitiram corrigir e colmatar as dificuldades inicialmente sentidas. No que concerne à ação, a maior dificuldade prendeu-se com as estratégias planificadas que nem sempre corriam como esperado na ação. Assim, a mestranda começou a sentir-se um pouco desanimada por não conseguir para a ação aquilo que planificava. As ideias estavam lá mas a concretização das mesmas nem sempre. Através das narrativas reflexivas, pesquisas e diálogos com a equipa educativa e supervisora institucional foi possível encontrar soluções para colmatar esta dificuldade. Ao nível da avaliação, a mestranda sentiu mais desenvoltura para realizá-la na educação pré-escolar, pois o processo de observação já estava mais desenvolvido. Deste modo, as etapas de metodologia de investigação-ação foram muito importantes para a evolução na sua prática educativa tornando-a cada vez mais sustentada.

Neste percurso a mestranda salienta a importância da gestão do tempo a nível das atividades propostas pelo adulto, respeitando os princípios de regularidade e flexibilidade, visto que deve contemplar de forma equilibrada diversos ritmos e os tipos de atividades em várias situações proporcionando diversas oportunidades de aprendizagem. Isto é, ser capaz de proporcionar atividades ricas em aprendizagens respeitando o ritmo individual de cada criança. Na creche, a mestranda conseguiu respeitar este aspeto, pois sabia

que as atividades deveriam ter a duração de cerca de 20 minutos, mas no pré-escolar isso já não foi visível. Esta situação foi visível mais frequentemente em momentos de diálogo, pois a mestrada permitia que as crianças partilhassem informação sobre outros temas e por vezes, teve dificuldade em que estas se focassem naqueles que estavam a ser trabalhados. Deste modo, as atividades acabavam por se prolongar e isso gerava períodos de tempo em que alguns elementos do grupo não estavam envolvidos.

Ainda ao nível da PES, a mestrada salienta um dos aspetos mais importantes e que a fez refletir mais que uma vez, o trabalho colaborativo ao longo de todo este percurso. Na valência da creche foi um dos aspetos que a deixou mais em baixo derivado à falta de presença da educadora, principalmente em momentos de reflexão, quer sobre as observações, quer sobre as atividades realizadas, mas também foi um dos aspetos falados com a supervisora institucional, o facto de a mestrada não procurar ajuda e envolvimento com as colegas de estágio. Contudo, o trabalho colaborativo melhorou na valência do pré-escolar tornando-se assim importante nas vertentes da reflexão e observação das atividades. A partilha de saberes nesta PES foi muito importante para a mestrada e para todo o seu percurso na valência do pré-escolar. Através deste, evoluiu pessoal e profissionalmente. Além dos diálogos estabelecidos, destaca-se a importância das narrativas reflexivas ao longo do percurso da mestrada, pois foi através destas que medos e angústias soltaram-se assim como, dificuldades, receios e curiosidades.

Deste modo, no início da prática, a mestrada sentiu algumas dificuldades em escolher os temas para refletir visto tratar-se de um grupo de 2 anos de idade, o que fez com que as próprias observações fossem mais difíceis de interpretar. Contudo, por neste mestrado existir uma grande articulação entre as aulas e a prática, conjugando-as com os próprios diálogos estabelecidos com a supervisora institucional tornou-se mais simples compreender algumas questões, culminando num percurso de narrativas que de uma forma gradual foram abordando temáticas que suscitavam cada vez mais interesse na

mestranda. No início não foi fácil de realizar pesquisas para o tema escolhido, mas de narrativa para narrativa, a preocupação foi minimizada, sentindo a motivação de querer saber mais sobre os assuntos que tinha escolhido, tornando-se num ótimo instrumentos de reflexão.

Em suma, ao longo deste percurso, os receios e ansiedades foram muitos especialmente porque, a mestranda nunca tinha estagiados na creche enquanto futura profissional de educação e por infelizmente não fazer parte do plano de curso da licenciatura de educação básica. Para além disso, a saída da creche para ingressar na educação pré-escolar, após uma familiarização às experiências-chave, voltar a familiarizar-se com as OCEPE criou receio na mestranda. Contudo, os receios foram sendo ultrapassados e, refletindo sobre este percurso da PES, a mestranda concluiu que todo o processo permitiu um conhecimento maior acerca a realidade e da profissão de educador de infância. Neste sentido, com a PES foi possibilitado à mestranda aproximar-se da sua futura profissão, oferecendo-se assim à mesma ma bagagem de conhecimentos e experiências que servirão de base sustentadora para toda a carreira profissional. Através deste percurso, a mestranda teve a oportunidade de experimentar, inovar, por vezes falhar, tropeçar mas sobretudo ensaiar novos métodos de trabalho pedagógico, numa constante reflexão crítica sobre as suas decisões.



## REFLEXÃO FINAL

Ao longo deste relatório foi explanado, descrito e analisado todo o percurso da mestranda no decorrer do estágio, englobando as diversas etapas de investigação-ação pelas quais teve que passar de modo a construir o seu perfil de competências profissional.

Deste modo a investigação-ação serviu de apoio à mestranda no desempenho das suas funções enquanto futura educadora de infância no estágio. A primeira etapa desta investigação foi a observação da criança, do grupo e dos contextos em que se encontrou inserida. Este processo revelou-se complexo para a mestranda na valência da creche, sendo que teve algumas dificuldades em perceber as necessidades e interesses do grupo. No contexto de educação pré-escolar, a dificuldade não foi tão grande, sendo que a mestranda identificou rapidamente interesses e necessidades das crianças. Quanto à observação mais direcionada, isto é, ao longo da rotina, a mestranda sentiu algumas dificuldades em identificar as ações de todas as crianças individualmente. Esta dificuldade foi sendo superada aos poucos, durante a PES II, mesmo assim, é um dos aspetos que a mestranda espera vir a desenvolver e colmatar com a sua futura experiência profissional.

Após a observação foi necessário desenvolver uma planificação que englobasse as necessidades e interesses das crianças de modo a dar-lhes resposta, através de objetivos propostos, para cada atividade e de uma metodologia a utilizar. Isto é, no caso do estágio da mestranda, nas duas valências a metodologia que mais utilizou foi a de partilha e cooperação entre todos os intervenientes (crianças, mestranda, educadora cooperantes e auxiliares de ação educativa). Nesta fase de planificação, a mestranda sentiu muitas dificuldades ao início da PES I (creche), pois não estava a conseguir perceber as necessidades e interesses do grupo, o que dificultou a fase de planificação. Para além disso, o uso de um modelo de planificação diferente,

ao que a mestranda tinha contactado ao longo da licenciatura, tornou-se confuso, dificultando ainda mais esta tarefa.

Com os erros cometidos na valência da creche e aprendizagens obtidas através dos mesmos, esta etapa de planificação tornou-se mais fácil para a mestranda na valência da educação pré-escolar. Na PES II, teve mais facilidade na construção das planificações, mas mesmo assim surgiram erros, como, a capacidade de criar uma ligação entre as necessidades das crianças e os objetivos estabelecidos na planificação. Para além disso, sentiu um pouco de dificuldade inicialmente em, colocar as aprendizagens adquiridas por cada criança individualmente. No final da PES II, a mestranda apercebeu-se através dos diálogos com a supervisora institucional, que os erros inicialmente cometidos foram corrigidos, sendo que a fase de planificação tinha sofrido uma grande evolução.

Por sua vez, surge a ação, orientada e desenvolvida intencionalmente para dar resposta às necessidades e interesses do grupo com o qual se trabalha. Por sua vez, a ação é seguida necessariamente por uma avaliação, que só é conseguida através de um processo de observação que permite a recolha de dados que a fundamentem.

Neste sentido, é necessário do ponto de vista da mestranda, ter como suporte alguns instrumentos de registo desses processos, o diário de bordo, por exemplo, para poder rever e reconstruir um plano de ação, conforme os erros detetados na prática. Assim se poderá alcançar objetivos estabelecidos para cada atividade. O que nem sempre foi notório na prática da mestranda nos contextos de estágio, pois muitas das vezes, as atividades não corriam como estavam estipuladas na planificação. A planificação por vezes estava mais completa do que a ação. Sendo um ponto que a mestranda teve que resolver e melhorar ao longo das semanas de estágio, sobretudo na valência da educação pré-escolar.

Para além da investigação-ação, as pesquisas autónomas de referenciais teóricos que suportaram a prática da formanda revelaram-se também essenciais, pois assim foi possível tomar decisões em prol das especificidades

do contexto de prática. Por exemplo, na valência da creche, a mestranda teve a necessidade de procurar informação acerca da resolução de conflitos entre pares, pois as suas estratégias não estavam a resultar. Deste modo, foi possível para a mestranda aperfeiçoar-se a si mesma, bem como melhorar o seu desempenho pessoal e profissional.

Esta permanente reflexão em torno das necessidades e interesses das crianças resultou numa busca constante de saberes, com o objetivo de utilizar como recurso as estratégias pedagógicas diferenciadas de modo a responder à diversidade dos atores do processo, numa visão inclusivamente educativa. Isto é, para a mestranda foi importante a busca de saberes e estratégias pois ajudaram-na a diversificar e melhorar a sua prática no estágio.

A avaliação da prática dos formandos deve ser partilhada, na medida em que estes realizam um contante processo de reflexão e autoavaliação. Daí surge a importância das supervisoras institucionais que observaram e avaliaram a mestranda, dando sempre feedback acerca do seu desempenho nas suas práticas. Leram e corrigiram as narrativas reflexivas individuais, auxiliaram e corrigiram as planificações e, esclareceram dúvidas que ajudaram a mestranda a superar lacunas e a melhorar a sua prática enquanto futura educadora de infância. Todo o trabalho realizado pelas supervisoras desenvolveram na mestranda o pensamento crítico e geraram na mesma a necessidade de uma constante reflexão e autoavaliação sobre, na e para a ação.

Ao longo do estágio foi possível verificar dimensões positivas e negativas, tal como foi referido no capítulo III.

Os pontos mais negativos que a mestranda realça foram os da valência da creche, na qual a mestranda sentiu mais dificuldade. Criar laços com as crianças não é difícil mas, perceber e atender às suas necessidades e interesses é um desafio. Com esta experiência a mestranda resolveu pesquisar mais sobre esta etapa da educação para uma vez no terreno, como educadora de infância, ser capaz de atender às necessidades e interesses do grupo que estará sobe a sua responsabilidade.

Nesta valência, não foram só aspetos negativos, existiram depois das diversas reflexões em torno do grupo e da prática, diversos momentos de aprendizagens positivas por parte da mestrande e do grupo. Também o facto das atividades que desenvolvia estarem a tomar outro rumo (positivo), ajudou a mestrande a refletir sobre os erros que tinha cometido de modo a ultrapassar as barreiras, que ainda sentia.

Na valência da educação pré-escolar, as aprendizagens adquiridas na valência da creche, ajudaram a mestrande a não voltar a cometer os mesmos erros. Ao longo do estágio implementou atividades que correram bem e outras menos bem. Sendo assim, as que corriam menos bem serviram de base de reflexão para melhorar a prática. Também a aceitação da educadora cooperante da valência do pré-escolar, acerca das atividades que a mestrande foi propondo, facilitou o processo e a implementação do projeto desenvolvido.

Os grupos de crianças também se revelaram bastante interessados e motivados para aprender e descobrir, o que facilitou o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento de atividades e projetos. Esta motivação foi mais notória na valência do pré-escolar e espelhou-se particularmente nas diferentes ideias, perspetivas e sugestões que foram propostas pelas crianças.

A intervenção da mestrande passou sempre por favorecer a segurança afetiva necessária e a estimulação da criatividade das crianças. Neste sentido para a mestrande é importante e fulcral a mobilização de recursos pedagógicos (materiais e estratégias) e de um educador(a) motivado(a) e com gosto pela sua profissão, de modo a permitir a existência de boas interações das crianças com os adultos e com o meio.

Neste sentido é importante salientar que desde o início do estágio existiu uma preocupação por parte da mestrande em relação à participação ativa da criança, visto que esta é um ser ativo na construção do seu conhecimento. Sendo assim, importa salientar que existiu sempre um respeito e incentivo pela participação ativa das crianças nas diversas atividades.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em Creche: Princípio e práticas ancoradas em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em creche: Participação e Diversidade* (p. 31, 52-54). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S., Ribeiro, D. (2016/17). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Pedagógica Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2ªed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fosnot, C. (2007). *Construtivismo, Teorias, Perspectiva e Prática Pedagógica*. Artmed.
- Golschmied, E. (2002). *Educar en la Escuela Infantil*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 Anos O Atendimento em Creche* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hohmann, M., Banet, B., Weickart, D., Macedo, R. & Brito, R. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M. & Weickart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. (3ª ed). Editora Piaget.
- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira Formosinho (org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância (p. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., et al. (2009). *Despertar para as Ciências: Atividades dos 0 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Neves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2012). Sérgio Niza. *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Novo, R. (2009). “A Aprendizagem Profissional da Interação Adulto-Criança: um estudo de caso multicontexto”, Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gâmbua, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantário – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ªed.) Lisboa: Gradiva.

- Rodrigues, I. (2009). *Ser Educador de Infância na Creche – Entre os discursos e as práticas (Um estudo multicasos)*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação de Infância, Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Portugal.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, Silva & Nunes. (2008). *O aprendiz falante*, in. *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para a Educadores de Infância*. Lisboa. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, I. & Coll, C. (1998). Os professores e a conceção construtivista. In C. Coll, M. Mauri, M. Miras & I. Solé. *O construtivismo na sala de aula*. SP: Ática.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, et al. (2012). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagem, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.