



Orientação



## **AGRADECIMENTOS**

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry).*

Ao longo do meu percurso académico foram várias as pessoas que contribuíram para o meu sucesso pessoal e profissional, que me acompanharam e me fizeram crescer, suportando até os meus momentos mais difíceis. Neste sentido, torna-se importante agradecer a todas estas pessoas que me ajudaram a ultrapassar todos os desafios encontrados ao longo deste percurso, rumo ao meu grande sonho, ser educadora de infância.

Aos meus pais, Paula e Américo, por todo o carinho, apoio e incentivo ao longo desta etapa da minha vida. Obrigada por todas as palavras, nos bons e maus momentos que me fizeram crescer e ultrapassar diversos obstáculos, fazendo-me chegar até ao patamar que me encontro hoje. Obrigada por acreditarem sempre em mim e nas minhas capacidades, e por me terem proporcionado todas as condições para que o meu sonho se realizasse, pois sem vocês nada disto seria possível.

Ao meu namorado, Bruno por estar sempre presente nos momentos em que mais precisei, obrigada por segurares a minha mão, por toda a tua compreensão, por todos os momentos de estudo passados ao meu lado, por nunca me teres deixado desistir, foste o meu grande apoio.

À minha querida amiga, Joana pelos seus conselhos e apoio inconfundíveis, por me transmitir alento, força e segurança quando mais precisei.

Ao meu par pedagógico, Helena por me ter proporcionado bons momentos cooperativos de trabalho, pela compreensão e companheirismo vividos.

À minha avó, Maria Celeste que sempre acreditou em mim e me deu sempre a força e o amparo que precisei em todos os momentos.

À professora Doutora Sara Barros Araújo, que me ensinou a ser uma boa profissional de educação, motivando-me sempre a querer aprender mais e mais, apoiando-me sempre, mesmo nos momentos mais difíceis.

À educadora cooperante, Augusta Marques, por tudo aquilo que me ensinou durante a prática educativa, por ter acreditado sempre em mim e nas minhas potencialidades e ainda, por me passar os seus grandes e preciosos valores enquanto educadora de infância.

Às crianças por partilharem comigo os seus saberes, tornando os meus dias mais coloridos e desafiantes, permitindo-me crescer pessoal e profissionalmente.

Às assistentes técnicas, por todo o apoio dado durante as práticas pedagógicas.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, enquanto futura educadora de infância.

A toda a minha família, pelas palavras de incentivo e força ao longo deste percurso académico.

Muito Obrigada.

## RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação-Pré-Escolar foi proposto à mestranda a elaboração de um relatório de estágio, que contemplasse a vertente da descrição e reflexão crítica acerca da prática educativa supervisionada em dois contextos distintos, a creche e a educação pré-escolar, assim como se pretende também que se reflita acerca do desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. Este relatório apresentará uma breve abordagem à metodologia investigação-ação que, por sua vez, contemplará alguns processos educativos, como a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, indispensáveis para a formação profissional docente da mestranda. De forma a sustentar o percurso formativo da mestranda, as narrativas reflexivas individuais, a elaboração de planificações semanais, as reuniões com a orientadora cooperante e as reuniões de supervisão pedagógica foram os pilares para a construção de saberes profissionais de extrema importância para o futuro da mestranda. Por sua vez, a prática pedagógica permitiu à mestranda reconhecer quais as dificuldades sentidas em ambas as valências e aprender a melhorar a sua ação pedagógica, permitindo-lhe desenvolver competências educacionais, culminando numa construção de saberes entre toda a equipa pedagógica, tendo sempre em conta a imagem de criança como um ser com agência, competente e participativo. Desta forma, um profissional que reconhece esta imagem de criança, desenvolve quotidianamente ações que a respeitem e honrem, necessitando de formação pedagógica para dar resposta a todas as crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

**Palavras-Chave:** Creche, Educação Pré-Escolar, Desenvolvimento Profissional, Investigação-Ação.



## **ABSTRACT**

This report was written within the framework of the Master's in Pre-School Education. It is based on both the critical analysis of the supervised teaching practice in two distinct contexts, kindergarten and pre-school education, and on the personal and professional development of the master student. The current report provides a brief approach to the research-action methodology that includes some educational processes, such as observation, planning, action, evaluation and analysis, essential for the master's student professional development. In order to sustain the master's student training course, the individual reflective tools, the weekly planning, the meetings with the supervisor and the meetings of pedagogical supervision were crucial to the development of the master's student professional knowledge. Furthermore, the pedagogical practice allowed to recognize the difficulties experienced in both kindergarten and pre-school education and to learn to improve the pedagogical action. It was also very useful to develop educational skills, always taking into account the image of a child as a being with agency, capable and actively involved in his/her education. Thus, a professional who recognizes this child image, develops actions that respect and honor him/her daily. To do so, it is required pedagogical training to give support to all children (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

**Keywords:** Kindergarten, Pre-School Education, Professional Development, Research-Action.



## ÍNDICE

Introdução .....	1
1. Enquadramento teórico e legal .....	3
1.1. Documentos legais e competências profissionais do/a educador/a.....	3
1.2. Modelos curriculares para a educação de infância .....	17
1.2.1. Metodologia de trabalho de projeto .....	27
2. Caracterização da metodologia de investigação e dos contextos de estágio	31
2.1. Metodologia de investigação .....	31
2.2. Caracterização dos contextos de estágio .....	36
2.2.1. Caracterização do contexto de creche .....	36
2.2.2. Caracterização do contexto de educação pré-escolar .....	39
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	43
3.1. Descrição e análise da prática pedagógica em creche .....	46
3.1. Descrição e análise da prática pedagógica em pré-escolar.....	59
Reflexão final .....	71
Referências .....	77
Referências bibliográficas .....	77
<i>Webgrafia</i> .....	85
Documentos de enquadramento legal.....	85



## **LISTA DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)**

### **A. Planificações Semanais**

#### ***A1: Planificações de Creche***

- A1.1: Planificação Semanal: 4 A 8 De Abril De 2016
- A1.2: Planificação Semanal: 11 A 15 De Abril De 2016 (C/Feedback)
- A1.3: Planificação Semanal: 18 A 22 De Abril De 2016
- A1.4: Planificação Semanal: 25 A 29 De Abril De 2016
- A1.5: Planificação Semanal: 2 A 6 De Maio De 2016 (C/Feedback)
- A1.6: Planificação Semanal: 9 A 13 De Maio De 2016
- A1.7: Planificação Semanal: 16 A 20 De Maio De 2016 (C/Feedback)
- A1.8: Planificação Semanal: 23 A 27 De Maio De 2016 6
- A1.9: Planificação Semanal: 30 De Maio A 3 De Junho De 2016 (C/Feedback)

#### ***A2: Planificações De Educação Pré-Escolar***

- A2.1: Planificação Semanal: 7 A 11 De Novembro De 2016 (C/Feedback)
- A2.2: Planificação Semanal: 14 A 18 De Novembro De 2016
- A2.3: Planificação Semanal: 21 A 25 De Novembro De 2016
- A2.4: Planificação Semanal: 28 De Novembro A 2 De Dezembro De 2016 (C/Feedback)
- A2.5: Planificação Semanal: 5 A 9 De Dezembro De 2016
- A2.6: Planificação Semanal: 12 A 16 De Dezembro De 2016
- A2.7: Planificação Semanal: 2 A 6 De Janeiro De 2017 (C/Feedback)
- A2.8: Planificação Semanal: 9 A 13 De Janeiro De 2017
- A2.9: Planificação Semanal: 16 A 20 De Janeiro De 2017

## **B. Narrativas Reflexivas Individuais**

### ***B1: Narrativas Reflexivas Individuais de Creche***

B1.1: 1ª Reflexão Individual: Conflitos Interpessoais

B1.2: 2ª Reflexão Individual: Jogo Simbólico – Brincadeira Faz-De-Conta

B1.3: 3ª Reflexão Individual: Tempo De Transição – Atividade Inadequada

### ***B2: Narrativas Reflexivas Individuais De Educação Pré-Escolar***

B2.1: 1ª Reflexão Individual: Iniciativa e Relações Interpessoais

B2.2: 2ª Reflexão Individual: A Aprendizagem pela Ação, A Criação de um Clima de Apoio

B2.3: 3ª Reflexão Individual: A Resolução de Conflitos Interpessoais enquanto Aprendizagem Social das Crianças

B2.4: 4ª Reflexão Individual: Importância das Interações na Metodologia de Trabalho de Projeto (S/Feedback)

## **C. Registos Fotográficos**

### ***C1: Registos Fotográficos de Creche***

C1.1. Espaço Físico Interior

C1.2. Espaço Físico Exterior

C1.3. Atividades e Projetos

C1.4. Outros Registos

### ***C2: Registos Fotográficos de Educação Pré-Escolar***

C2.1. Espaço Físico Interior

C2.2. Espaço Físico Exterior

C2.3. Atividades e Projetos

C2.4. Outros Registos

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

JI – Jardim de Infância

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo



## INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Educativa Supervisionada (PES) I e da UC PES II presentes no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, foi proposta a elaboração de um relatório de estágio para a obtenção do grau de mestre na área da educação de infância, visando a habilitação de competências profissionais para a docência neste nível de educação.

Desta forma, o período de estágio constituiu-se como uma oportunidade para vivenciar diversos momentos de aprendizagem, relativos à habilitação profissional para a docência, abrangendo os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns aos profissionais de educação (inscrito no Decreto-Lei n.º 79/2014). Em simultâneo, possibilitou à mestranda conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (inscrito no Decreto-Lei n.º 241/2001).

Numa perspetiva de desenvolvimento da profissionalização docente, foi proposto à mestranda o desenvolvimento das suas capacidades investigativas e reflexivas, através de práticas de reflexão, *sobre, na e para a ação*, possibilitando-lhe o desenvolvimento de competências profissionais, capazes de dar resposta a diversas situações educativas.

Assim, para que o sucesso educativo flua em conformidade com as expectativas criadas pelo/a educador/a, assim como pelos pais e pelas crianças, é necessário que haja uma partilha de poder na sala de atividades, desde "(...) a partilha do espaço e dos objetos; de situações e decisões; de ideias e de afectos; de problemas e de soluções; de conflitos e de resoluções;

de bens e de restrições” (Oliveira-Formosinho, 2005, p. 62), acreditando sempre na competência da criança pequena para propor, pensar e decidir (Oliveira-Formosinho, 2005), tal como na prática educativa da mestranda.

Relativamente à estrutura do relatório, é relevante mencionar que este é constituído por três capítulos estruturantes, que se vão complementando e uma reflexão final. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e legal, revelando as principais fontes a que a mestranda recorreu para a planificação, desenvolvimento e avaliação das diferentes atividades de estágio; o segundo capítulo refere-se à caracterização dos dois contextos de estágio, nomeadamente a caracterização dos ambientes educativos (a organização do tempo, a organização do espaço, inclusive a organização dos materiais e a organização do grupo de crianças), assim como realiza uma abordagem à metodologia de investigação adotada, a metodologia de investigação-ação; por último a descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos dizem respeito ao terceiro capítulo que compreende a descrição e análise reflexiva das práticas educativas supervisionadas, inclusive a referência às várias dimensões pedagógicas, atendendo sempre ao bem-estar da criança e às aprendizagens adquiridas durante a ação da mestranda.

A reflexão final incide no percurso de formação da mestranda, refletindo acerca do trabalho colaborativo durante a sua formação, o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda, as dificuldades sentidas durante as duas práticas educativas distintas, entre outros aspetos importantes na formação da formanda.

Por fim, verificam-se as referências bibliográficas, os referentes legais, assim como os anexos que ilustram o percurso desenvolvido pela mestranda, que se encontram em suporte digital.

## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

No presente capítulo, a mestranda realiza uma abordagem aos referenciais teóricos e legais apoiantes das suas práticas educativas supervisionadas, nomeadamente, em contexto de creche e de educação pré-escolar (EPE).

Neste sentido, apresenta-se aqui, as grandes bases de aprendizagem como futura profissional de educação, recorrendo aos pensamentos e perspetivas de vários autores para sustentar o presente trabalho, de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional da mestranda.

### **1.1. Documentos legais e competências profissionais do/a educador/a**

“Face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 1996, p. 11). Desta forma, o primeiro elemento do qual se parte para falar de educação é o de identificar o objeto de estudo: a criança (Zoccatelli & Malavasi, 2013). Cada criança deve ser vista como um ser único com características próprias, cabendo ao/a educador/a a responsabilidade de criar oportunidades que permitam a cada uma desenvolver as suas potencialidades, reconhecendo assim a criança como “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9). Não esquecendo ainda que a criança é um ser com direito a uma educação de qualidade, na qual as suas necessidades, interesses e capacidades deverão ser atendidos e valorizados, estimulando assim na criança o desejo de querer aprender (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A agência das crianças é reconhecida quando elas são vistas como

membros ativos da comunidade, com direitos, capacidade de expressões opiniões, tomar decisões e participar (Mesquita, 2016), tornando-se assim, segundo Philips, 2010, construtoras ativas da sua aprendizagem (citado em Mesquita, 2016).

Assim sendo, segundo os documentos normativos em vigor, a primeira etapa da educação básica é a educação pré-escolar, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (inscrito na Lei n.º 5/97 - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar).

Por outro lado, sabe-se que o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade é um período crítico “para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4). Além disso, este nível educativo possibilita a articulação plena das aprendizagens, no qual os espaços são geridos de forma flexível, as crianças são chamadas a participar ativamente e mais ainda, podem circular no espaço de aprendizagem livremente (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, os objetivos a atingir para este nível etário dizem respeito à estimulação das capacidades da criança, contribuindo para a sua estabilidade e segurança; a integração e participação da criança no meio natural; o desenvolvimento da formação moral da criança; a integração das crianças em grupos sociais diversos; o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação; entre outros (inscrito na Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto). Saliencia-se que a legislação do sistema educativo contempla apenas as faixas etárias a partir dos 3 anos, no entanto, a Recomendação do Conselho Nacional de Educação refere que se deve conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas

como uma necessidade social, ou seja, como um fator de igualdade de oportunidades e de inclusão social (Recomendação n.º3/2011). Mais ainda, “são já vários os estudos que confirmam as manifestações de vontade e de tomada de iniciativa de crianças dos zero aos três anos (...)” (Sarmiento, 2016, p. 23). É importante consciencializar para a importância dos primeiros anos de vida na aprendizagem e desenvolvimento da criança e reconhecer os retornos que traz mais tarde, como o sucesso das crianças na escola e na vida, assim como auxilia no combate à pobreza e à exclusão social (Formosinho & Merali, 2013).

Ambas as valências mencionadas permitem a conciliação da vida familiar e profissional, do agregado familiar e a colaboração com a família no processo de desenvolvimento da criança (Maia P. L., 2016).

Como futura profissional de educação torna-se prioritário conhecer o perfil de desempenho profissional geral e específico do/a educador/a de infância, configurado nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, onde se inscrevem algumas exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes. Desta forma, o/a educador/a de infância deve fundamentar toda a sua prática com base nos saberes específicos adquiridos durante a sua formação, apoiado na investigação e na reflexão partilhada durante a sua ação educativa, perspetivando o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e atividade profissional. Ademais, o profissional de educação deve fomentar o desenvolvimento da autonomia das crianças e a sua plena inclusão na sociedade; garantir o bem-estar das crianças e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural; respeitar as diferenças culturais e pessoais das crianças; valorizar os diferentes saberes; combater processos de exclusão e

discriminação; promover aprendizagens significativas, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes; incentivar a construção participada de regras de convivência democrática; entre outros aspetos essencialmente relevantes. O/A educador/a deve ainda colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, promovendo diversas interações com as famílias e com a restante comunidade educativa, valorizando a escola enquanto espaço de desenvolvimento social e cultural (inscrito no Decreto-Lei n.º 240/2001).

Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, tornando-se assim importante ressaltar que o/a educador/a de infância “concebe e desenvolve o seu currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Para que tal aconteça, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) destinam-se a apoiar o/a educador/a de infância na construção e gestão do currículo referido anteriormente, para que o profissional de educação possa ajudar as crianças a desenvolverem diversas aprendizagens fundamentais e a contactarem com atitudes e valores estruturantes para a sua vida futura (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Segundo Bobbit (1922), o currículo é o “conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta”, ou na perspetiva da UNESCO, 1968, o currículo “são todas as atividades, experiências materiais, métodos de ensino e outros meios utilizados pelo professor ou considerados por ele no sentido de alcançar os fins da educação”

(citado em Diogo, 2010, pp. 11,12). Contudo, “as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas antes como referências que permitem situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8).

Por tudo isto, segundo as OCEPE, o/a educador/a de infância deverá revelar uma intencionalidade educativa, sabendo desde cedo que a criança desde que nasce já é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo uma das tarefas do/a educador/a ter sempre em conta a criança como sujeito e agente de todo o processo educativo, dando-lhe desde logo a oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas a toda a ação pedagógica. Esta intencionalidade educativa permite ao profissional de educação atribuir sentido à sua ação pedagógica proporcionando momentos de reflexão que possibilita entender qual o seu papel no contexto, a imagem de criança e aquilo que pretende de toda a sua prática pedagógica (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Ademais, a intencionalidade educativa refere-se, então, à forma como os adultos interagem com as crianças e estabelecem relações autênticas, sempre com base na observação e escuta das crianças, transformando as suas necessidades em oportunidades de aprendizagem (Mesquita, 2016).

É durante a etapa da educação de infância que se começa a partilhar com as crianças alguns dos valores fundamentais para a convivência em sociedade, sendo que é necessário incluir todas as crianças na sala, “(...) independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível

cognitivo, motor ou sensorial, etc.) (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10), para que toda esta diversidade seja encarada como um meio privilegiado para possíveis aprendizagens de cada criança. Por vezes é necessário haver um planeamento adaptado e diferenciado, de modo a proporcionar a todas e a cada um das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Há ainda que ter em atenção que toda a aprendizagem da criança se deverá configurar de forma holística, compreendendo as várias dimensões do desenvolvimento da criança, cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais, de modo a que a criança possa atribuir sentido às suas aprendizagens. Além disso, é necessário reconhecer a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois é a atividade natural da iniciativa da criança bastante rica e estimulante, caracterizada pelo elevado nível de envolvimento da mesma. O envolvimento da criança é proporcionado pelo/a educador/a que tem como uma das suas principais funções organizar o ambiente educativo, com base nas necessidades e nos interesses do grupo de crianças. Para que tal aconteça, é necessário que o/a educador/a observe cada criança e ao grupo por si só, envolvendo-se nas suas brincadeiras, de uma forma atenta, de modo a descobrir quais são os seus interesses, para que haja uma articulação entre as iniciativas das crianças e as propostas do/a educador/a (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As propostas do/a educador/a têm como base o ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão explanado nas OCEPE que lhe permite tomar decisões fundamentais na sua ação pedagógica pois “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos (...)” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13). A observação constitui uma

estratégia fundamental de recolha de informação, sendo que uma das suas diversas tipologias se caracteriza por um tipo de observação participante “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31) e naturalista pois baseia-se na “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Estrela, 1994, p. 45). O processo de observação além de ser utilizado como uma estratégia na formação de professores/educadores, continua a ser um dos seus grandes pilares, contribuindo para a rutura das pedagogias tradicionais e transmissivas (Estrela, 1994).

Para se compreender melhor a evolução das aprendizagens da criança, existem outras estratégias que apoiam o/a educador/a neste processo, como por exemplo os registos de apoio à organização do grupo (quadro de presenças, quadro das regras, quadro das tarefas ou outros), as produções individuais ou coletivas das crianças, os registos dos projetos do grupo, registos audiovisuais como fotografias, gravações áudio ou vídeo, as planificações do/a educador/a, o diário da prática, entre outras. Todas estas possíveis estratégias constituem-se como documentação pedagógica que irá ser usada de uma forma reflexiva para uma posterior planificação de atividades, que mais tarde resultará numa forma de avaliação da criança ou do grupo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

No que diz respeito à planificação de atividades, esta deverá refletir os interesses e necessidades do grupo, de forma a alargar as aprendizagens das crianças e a torná-las verdadeiramente significativas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). O trabalho de planificação deverá ser flexível e incluir objetivos abrangentes e transversais de forma a ter em conta o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem da criança, assim como dos seus conhecimentos e competências (Decreto-Lei n.º241/2001). A

planificação, por sua vez, deverá ter em conta as áreas de conteúdo das OCEPE que se designam como “áreas do saber” estando enquadradas em três áreas distintas – a primeira denomina-se “Área de Formação Pessoal e Social”; a segunda “Área de Expressão e Comunicação” que engloba vários domínios como o “Domínio da Educação Física”, o “Domínio da Educação Artística” que por sua vez abarca três subdomínios – Jogo Dramático/Teatro; Música; Dança, o “Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita” e o “Domínio da Matemática”; a terceira “Área do Conhecimento do Mundo”; sendo que é uma das funções do/a educador/a intercalar os seus conteúdos para que possam ser trabalhadas de forma integrada e globalizante (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A Área de Formação Pessoal e Social está associada com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, promovendo assim uma educação para os valores num contexto democrático da vida em grupo, com o intuito de criar um ambiente relacional de confiança. Ademais, a construção da identidade e da autoestima da criança prende-se também com a atitude do/a educador/a ao valorizar, respeitar, estimular e encorajar a criança, fazendo com que tome decisões e assuma algumas responsabilidades. Para isso, importa que as regras sejam elaboradas em colaboração com o grupo de crianças, para que todas as compreendam e se comprometam a aceitá-las, permitindo-lhes a efetiva participação na vida do grupo. Tendo em consideração a importância de “respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 49), as crianças começam também a tomar consciência de perspetivas e valores diferentes, aprendendo a respeitar a diferença e a desenvolver o seu espírito crítico face ao mundo que a rodeia (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A Área de Expressão e Comunicação abarca “diferentes formas de linguagem”, ou seja, diferentes domínios e subdomínios, indispensáveis para as crianças interagirem com os outros, exprimirem os seus pensamentos e de representarem o mundo que as rodeia (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O domínio da Educação Física permite ao/à educador/a explorar o desenvolvimento da consciência e domínio do corpo da criança, como uma abordagem globalizante, sendo necessário o estabelecimento de uma relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos. O estilo de vida saudável, aliado à prática do exercício físico, permite a exploração livre do espaço, do movimento e dos materiais, sendo que o jogo é considerado um recurso educativo, numa vertente lúdica, essencial para responder aos interesses, motivações e propostas das crianças. Assim, as diferentes atividades físicas possibilitam à criança a mobilização do corpo com precisão e coordenação, possibilitando-lhe a aprendizagem da coordenação, o desenvolvimento da resistência, da força, da flexibilidade, da velocidade e da destreza. O/A educador/a deverá então criar oportunidades para as crianças explorarem e desenvolverem as diversas possibilidades do seu corpo, através dos distintos eixos que se relacionam entre si, a “ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento”, trabalhando as diferentes formas de movimento, permitindo à criança tomar consciência do seu esquema corporal e também do seu corpo em relação ao espaço – esquerda, direita, em cima, em baixo, etc.; a “ação da criança sobre os objetos” intimamente relacionada com a realização de atividades motoras básicas de exploração e domínio de aparelhos, as bolas, os cones, os arcos, permitindo ao grupo aperfeiçoar as distintas habilidades motoras; e “o desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os seus parceiros”, ou seja,

os jogos que contribuem para o estabelecimento de relações sociais, que apelam à cooperação, aceitação e interajuda, sendo que o/a educador/a deverá retirar partido de todas as situações, sempre com o intuito de auxiliar a criança em todas as tarefas, competindo-lhe sempre a capacidade de dar oportunidade de participar a todas as crianças, não permitindo situações de exclusão de nenhuma das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O domínio da Educação Artística contempla alguns dos meios possíveis para enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação de cada criança. O subdomínio das Artes Visuais recorre a várias técnicas de expressão plástica, permitindo desde logo que as crianças partilhem aquilo que fizeram e o que observaram, desenvolvendo assim as suas capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Relativamente ao subdomínio do Jogo Dramático/Teatro sabe-se que é comum e benéfico que as crianças utilizem e recriem situações, assim como lhes atribuem significados múltiplos, de forma a recriar, muitas vezes, situações do quotidiano. Esta recriação do quotidiano permite às crianças escolher e desempenhar diferentes papéis, devendo o/a educador/a estar atento a todos os tipos de representação de estereótipos culturais, aproveitando-os para debater sobre os direitos humanos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Por sua vez, o subdomínio da Música consegue dar continuidade às vivências e rotinas da sala, fazendo com que o contacto com a música possibilite a expressão daquilo que cada criança sente, não só através do corpo, mas também através da verbalização ou das diferentes artes visuais, estimulando a criatividade musical das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Por fim, o subdomínio da Dança, intimamente relacionado com a música, o teatro e a educação motora,

permite às crianças desenvolver-se do ponto de vista motor, pessoal e emocional, criando oportunidades para as crianças se expressarem, através da dança, sentimentos e emoções a partir de situações da vida real, imaginadas ou sugeridas, histórias, canções, imagens, etc. (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Ainda na Área de Expressão e Comunicação surge o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que estão inter-relacionadas, ou seja, complementam-se, enquanto ferramentas de desenvolvimento da linguagem. Desta forma, o/a educador/a deverá proporcionar jogos que desenvolvam a linguagem oral, possibilitando a aprendizagem do português como Língua Não Materna, respeitando sempre a língua da criança, levando a mesma a sentir-se valorizada e respeitada, promovendo a sensibilidade intercultural do grupo, pois o contacto com crianças de outros países permitem a que todas as crianças consigam aprender outra língua. A escuta e a valorização do contributo de cada criança possibilitará uma exploração lúdica da linguagem, trabalhando assim a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática, através por exemplo da audição ou criação da poesia, trava-língua ou do canto de uma canção. É ainda uma das funções do/a educador/a facilitar a emergência da escrita pois, todos os dias as crianças têm contacto com o código escrito, sendo que o contacto com o livro é primordial para despertar nas crianças o gosto pelas histórias lidas ou contadas, recontadas ou inventadas. O uso do livro de forma adequada deverá ser também ensinado pelo profissional de educação, permitindo gradualmente autonomia à criança para a sua utilização, diversificada e com múltiplas funções, devido ao imaginário infantil. Mais tarde, surgirão as primeiras tentativas de escrita que deverão ser valorizadas e incentivadas, para haver a apropriação do código escrito, começando pelo reconhecimento

das letras e da organização em palavras, até ao sentido direcional da escrita. O/A educador/a deverá então criar ambientes positivos e ricos em oportunidades de interação com a leitura e com a escrita, sem nunca esquecer o envolvimento das famílias nas práticas de leitura desenvolvidas, ou seja, incentivando sempre a sua colaboração para proporcionar atividades significativas para as crianças, partindo dos seus interesses, iniciativas e vivências (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Por último, o domínio da Matemática é bastante relevante na educação de infância, pois as primeiras noções matemáticas surgem nos primeiros anos de vida, sendo que as crianças aprendem matemática através de situações informais, muitas vezes associadas a outras áreas de conteúdo. Intuitivamente as crianças realizam classificações, organizam objetos, fazem a seriação e ordenação, pois a partir dessas situações, as crianças são encorajadas a explicar e justificar as suas soluções, construindo pouco a pouco o seu pensamento matemático. A resolução de problemas é também uma forma da apropriação e de integração de aprendizagens matemáticas, muitas vezes auxiliados por materiais manipuláveis, que se tornam um apoio fundamental para a resolução de problemas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A Área do Conhecimento do Mundo caracteriza-se pela sua vertente dinâmica e interliga-se com a curiosidade natural das crianças, proporcionando à criança a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura. Esta abordagem parte sempre daquilo que a criança já sabe e aprendeu, para depois se apropriar da metodologia científica para alargar os conhecimentos das crianças, relativos ao seu meio mais próximo, assim como o conhecimento e respeito pelas diferentes culturas. A preservação do ambiente físico e natural é também um fator de oportunidade para a criança

descobrir a natureza, levando a observá-la, conhecê-la e apreciá-la, levando à discussão no grupo sobre aquilo que é ou não benéfico para o ambiente (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A dimensão do Mundo Tecnológico e a Utilização das Tecnologias surge nesta área de conteúdo pois sabe-se que as tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e, por isso é importante que reconheçam os recursos tecnológicos, e saibam utilizar os diferentes suportes tecnológicos na sua vida quotidiana (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Após a realização de atividades planeadas consoante as OCEPE pelo/a educador/a, surge a necessidade de avaliar as aprendizagens das crianças, ou seja, quais foram os seus progressos após a intervenção do/a educador/a. É evidente que a avaliação na educação de infância se centra “(...) na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem (...)” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15), permitindo ao/à educador/a tomar consciência das suas intervenções pedagógicas. Esta avaliação possui um carácter formativo resultante de uma construção participada de sentido, designada também de avaliação autêntica, com um carácter observacional, tornando-se por isso inseparável da prática educativa (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A criança deverá ser envolvida neste processo de avaliação pois constitui “um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).

Importa ainda referir que o profissional de educação deverá fazer uma avaliação da sua ação, de modo a ajustar sempre que necessário o seu planeamento e ação pedagógicas, estabelecendo assim uma progressão nas

suas intervenções que desafie cada criança (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Após a recolha de informação sobre o grupo de crianças, nomeadamente o contexto social e familiar de cada criança, bem como toda a informação sobre o seu processo educativo, o/a educador/a de infância deverá elaborar o projeto curricular de grupo, em articulação com o projeto educativo do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas. Este projeto curricular de grupo poderá sofrer alterações ao longo do ano letivo, consoante a avaliação, a organização do ambiente educativo, entre outros aspetos que o/a educador/a vai realizando do processo pedagógico.

O/A educador/a de infância tem ainda como uma das suas funções envolver as famílias e a comunidade no quotidiano do jardim de infância (JI), despertando o interesse pelas tradições da comunidade, organizando atividades adequadas para o efeito, por exemplo (inscrito no Decreto-Lei n.º 241/2001), transformando o espaço de educação de infância, um espaço participado e dialogado, contando sempre com o envolvimento e a implicação das famílias e da comunidade (Niza, 2013). Ambos os contextos mencionados anteriormente contribuem para a educação da criança e importa haver uma boa relação entre estes dois sistemas. A comunicação com as famílias das crianças deve assentar “numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família)” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28). Mais ainda, este género de comunicações constitui ocasiões para conhecer “(...) as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação (...)” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28). Quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças pode ir além da sala de atividades, e a aprendizagem na

escola e em casa podem complementar-se mutuamente (Spodeck & Saracho, 1998). Portanto, sabe-se que o impacto da vida familiar, em toda a sua complexidade, afeta todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança. É importante haver uma continuidade entre as experiências em creche e pré-escolares e as experiências familiares. O modelo pedagógico *HighScope* defende algumas estratégias que apoiam o envolvimento das famílias no quotidiano das crianças, baseando-se em quatro elementos centrais, “conhecer-se a si próprio e às raízes, crenças e atitudes da sua família; descobrir, com as crianças e com as famílias, os seus estilos e tradições próprios; criar relações positivas com os outros; antecipar o que há de melhor em cada criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 110). Por outro lado, os momentos de comunicação com a comunidade devem contribuir para alargar e enriquecer as situações de aprendizagem, favorecendo um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos. Desta forma, o conhecimento das crianças é co-construído através da colaboração e de processos de comunicação entre indivíduos, pais, educadores e membros da comunidade (Folque, 2014).

## **1.2. Modelos curriculares para a educação de infância**

Com o decorrer da prática pedagógica e da formação na área da educação de crianças pequenas, foram estudados diversos modelos curriculares de educação de infância.

Tal como refere Oliveira-Formosinho, o conceito de modelo pedagógico refere-se a “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (Formosinho, 2013, p. 16). Os modelos têm a vantagem de

tornar explícitos os fundamentos da ação diária do/a educador/a, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação. O profissional de educação pode adotar mais que um modelo curricular e compatibilizá-los com as OCEPE, pretendendo uma pedagogia participativa que “conceptualizam a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade” (Formosinho, 2013, p. 20). Esta pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem, em articulação com as concepções teóricas e com as crenças, resultando numa triangulação interativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), afirmando-se assim que “os modelos curriculares são um importante instrumento de mediação entre a teoria e a prática” (Mesquita-Pires, 2007, p. 73). Estes possuem uma complexidade enorme exigindo que os profissionais pensem globalmente, tenham em conta as interações, o movimento da sala, a transformação de cada criança em cada momento, percecionando a ação como algo que necessita de ser refletido (Mesquita-Pires, 2007).

Durante os períodos de estágio, a mestranda contactou com diferentes perspetivas pedagógicas em ambos os contextos, pois em ambas as salas que estagiou, foi visível a adoção de diversos modelos curriculares pelas educadoras cooperantes. Na instituição de creche que a mestranda teve a oportunidade de conhecer e estagiar, os modelos pedagógicos possivelmente implementados na instituição foram o Modelo *HighScope*, a Perspetiva da Goldschmied e o Modelo da Pedagogia-em-Participação. Na instituição de EPE, a educadora cooperante defendia em grande parte um modelo pedagógico que correspondia ao Movimento da Escola Moderna (MEM), contudo o Modelo *HighScope* era também bastante visível, existiam ainda alguns traços do Modelo Reggio Emília e do Modelo da Pedagogia-em-

Participação. A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) defendida pelo Modelo Reggio Emilia, o Modelo do Movimento da Escola Moderna e pelo Modelo da Pedagogia-em-Participação foi também utilizada na valência de educação pré-escolar.

No que diz respeito ao Modelo Curricular *HighScope*, este caracteriza-se por uma abordagem com vista à aprendizagem ativa da criança, ou seja, defende a visão de que a criança constrói uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com as pessoas, materiais e ideias. Mais concretamente, as crianças adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta, através da aprendizagem pela ação (Post & Hohmann, 2003). Além da aprendizagem ativa, como princípios orientadores desta abordagem construtivista, destacam-se ainda a interação adulto-criança, o ambiente físico, os horários e rotinas e a observação da criança – parâmetros considerados na “Roda da Aprendizagem” *HighScope* (Post & Hohmann, 2003).

De modo a orientar as interpretações das ações das crianças, ou seja, o que “fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2003, p. 36), na PES I, a mestranda baseou-se nas experiências-chave para bebés e crianças, propostas por *HighScope*. Estas, por sua vez, organizam-se em nove domínios, o sentido de si próprio, as relações sociais, a representação criativa, o movimento e música, a comunicação e linguagem, a exploração de objetos, a noção precoce da quantidade e do número, do espaço e do tempo (Post & Hohmann, 2003).

Na dimensão relativa às interações adulto-criança, este modelo defende que as interações devem ser consistentes e estimulantes, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo, criando um clima de confiança, possibilitando ao/à educador/a tocar, segurar, falar e brincar com as crianças

de forma calorosa e tranquila; dar tempo às crianças para interagirem e responderem à sua maneira; interagir ao nível físico da criança; respeitar as preferências e os temperamentos das crianças; observar e ouvir as crianças; encorajar e reconhecer as escolhas das crianças na exploração e na brincadeira; ajudar as crianças a alcançarem aquilo que se propuseram a fazer; apoiar as crianças a resolverem conflitos sociais; entre outros aspetos relevantes na temática das interações adulto-criança (Post & Hohmann, 2003).

Relativamente ao ambiente educativo da sala, este engloba a organização do grupo, do espaço e do tempo, tornando-se determinante para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender (Post & Hohmann, 2003).

A componente do espaço é organizada de forma a proporcionar conforto e bem-estar às crianças, devendo as áreas de cuidados e de brincadeira estar separadas, bem como deverá haver espaço livre no chão, mobiliário e equipamento móveis; chão, paredes e tetos acolhedores; luz natural suave; espaço para as produções criativas das crianças; entre outros (Post & Hohmann, 2003).

Por sua vez, a componente da organização do grupo tem uma grande influência na aprendizagem ativa da criança pois inclui os materiais, a manipulação, a linguagem expressa pelas crianças, o apoio do adulto, a flexibilidade e a abertura aos indícios das crianças, aos seus interesses, iniciativas e ideias. Neste currículo, há dois tipos de atividades grupais, as que se desenvolvem em pequenos grupos e as de grande grupo, ou seja, com todos os adultos e crianças. Estas atividades são organizadas para que se crie uma rotina diária, para que a criança a possa reconhecer, de forma a antecipar os acontecimentos que se vão seguir (Hohmann & Weikart, 2011).

Este modelo tem obtido bastante sucesso pois, segundo Hohmann e Weikart (2011) existe uma grande “estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para as relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem ativa [e porque dá às crianças] poder para seguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa” (citado em Maia, 2008, p. 39).

Durante a PES I, a mestranda adotou uma ferramenta de avaliação da qualidade do ambiente em creche, o Program Quality Assessment (PQA), que visa avaliar aspetos relacionados com o ambiente educativo, assim como as interações, o envolvimento das famílias, entre outros aspetos (HighScope Educational Research Foundation, 2017).

Por outro lado, no que diz respeito à valência da creche, a mestranda considerou os princípios e abordagens da perspetiva de Elinor Goldschmied. Esta defende que o ambiente de creche deve ser cómodo e semelhante ao ambiente de um lar, assim como apresentar as condições práticas necessárias à ação pedagógica. Segundo Goldschmied, o espaço deverá ser organizado de uma forma atrativa, os materiais devem estar também bem organizados e o espaço interior visível às crianças, ou seja, a sala de atividades deve possuir uma ligação direta ao espaço exterior. A mentora deste modelo defende as zonas exteriores como lugares que podem propiciar aprendizagens para as crianças (Goldschmied & Jackson, 2006).

Para que se efetivem verdadeiras aprendizagens nas crianças, o papel do adulto é o de criar uma grande diversidade de jogos estimulantes e de oportunidades de aprendizagem para as crianças, assim como oferecer experiências sensoriais que possam permitir a exploração de tamanhos, do espaço, da luz, da sombra, da cor, do som, da forma ou do cheiro. Neste modelo defendem o adulto como a pessoa chave de todo o processo, tendo

três papéis a desempenhar, o papel de organizador pois possui responsabilidade pela gestão do espaço, tempo, mobiliário e materiais, de facilitador ao criar oportunidades de jogo e ao apoiar emocionalmente cada criança e de iniciador quando pratica a sua ação junto da criança e a convida para iniciar momentos lúdicos que podem proporcionar diversas aprendizagens (Goldschmied & Jackson, 2006).

Ainda no âmbito desta abordagem, a mestranda colocou em prática a proposta do Jogo Heurístico na sua prática educativa, pois é uma proposta para crianças no segundo ano de vida pois é nesta fase que “as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148). Esta sessão realiza-se num período de tempo pré-determinado, sendo dada à criança a oportunidade de interagir ludicamente com uma grande quantidade e diversidade de objetos e recipientes. Os materiais que o adulto escolhe para este jogo devem ser materiais do quotidiano, como as latas de metal, os cestos, as caixas, as conchas do ar, os cilindros de cartão, as molas, as pinhas, entre outros. Durante a sessão “é fascinante ver o prazer e o interesse com que ele escolhe os objetos que o atraem, a precisão que ele mostra ao levá-los à boca ou passá-los de uma mão à outra e a qualidade de sua concentração ao tomar contacto com o material para brincar” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 16). Neste jogo o/a educador/a também não deve intervir, exercendo apenas o papel de educador/a facilitador e apoiante das ações da criança (Goldschmied & Jackson, 2006). Esta proposta defende que “quanto maior for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 25).

Além do já referido, a mestranda adotou ainda princípios propostos pelo Modelo Curricular Reggio Emilia. Esta é uma perspectiva na qual o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Os princípios básicos desta pedagogia adotados pela mestranda foram a dimensão organização do grupo como promoção da colaboração e coesão entre todos os elementos; a adoção de uma pedagogia de escuta; as relações e a comunicação enquanto elementos centrais; a centralidade conferida à documentação e a ênfase na participação da família em toda a ação educativa (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Tal como nos princípios orientadores deste modelo, ao longo do dia, na PES II, as crianças reuniram-se várias vezes com todas as crianças e adultos para conversarem, partilharem descobertas e dificuldades, ou seja, as relações são a primeira dimensão de conexão deste modelo, contudo, não são percebidas meramente como um envelope caloroso e protetor, mas antes uma conjectura dinâmica de forças e elementos interagindo no sentido de um propósito comum (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Este modelo defende a MTP como reflexo da sua filosofia, pois a construção de um trabalho de projeto exige expectativas, das crianças e dos adultos, produzindo assim uma motivação inicial, prosseguindo no sentido de expandir as intenções de cada criança. Assim, existem três tipologias de projetos, aqueles que resultam do encontro natural da criança com o meio; aqueles que refletem interesses mútuos por parte da criança e do/a educador/a; aqueles que são baseados nas preocupações dos educadores no que diz respeito a conceitos sociais e cognitivos (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Desta forma, a MTP “visa ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenómenos do seu próprio ambiente e de experiências (...) as crianças são encorajadas a tomarem as suas próprias decisões e a fazerem as suas próprias escolhas (...)” defende o Modelo Pedagógico Reggio Emilia (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 38).

Aliado ao trabalho de projeto destaca-se a documentação pedagógica, envolvendo processos como a escuta, a recolha e a interpretação das informações que vão surgindo aquando da realização do trabalho de projeto, pois os educadores documentam exaustivamente as experiências das crianças e utilizam essa informação para a avaliação individual das crianças, tal como aconteceu com a mestranda, pois registou todas as opiniões e aprendizagens das crianças (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Relativamente ao modelo pedagógico MEM, este destina-se à EPE, destacando a imagem de criança como um ser com direitos, com o direito a liberdade, o direito de escolher, o direito de falar, o direito de analisar, o direito de decidir, o direito de criticar, o direito de participar, de forma a preconizar uma educação de responsabilidade, à semelhança daquilo que a mestranda defendeu durante a sua prática pedagógica. Assim, a cooperação é a relação educativa que este modelo defende, pois “ergue-se a partir de distintas vocações, papéis sociais e idades, que, coexistindo, enriquecem e transformam as pessoas, as quais, partindo de um agrupamento, passam a viver um projeto de vida cooperativa (Moderna, 2012).

Este modelo defende a constituição de grupos heterogéneos, de forma a assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais; o clima de livre expressão das crianças; a garantia do tempo necessário para que a criança explore ideias, materiais ou documentos, de maneira a que possa ocorrer a interrogação que suscite o

trabalho de projeto. É um dos objetivos desta perspectiva pedagógica que as crianças comecem a considerar diferentes pontos de vista e a aceitar que todos contribuam para o grupo, sempre com a mediação do educador apoiante, capaz de promover atitudes críticas e de fomentar autonomia e responsabilidade de cada grupo e de cada criança (Folque, 2014). As três grandes finalidades formativas do movimento da escola moderna centram-se na iniciação a práticas; na instituição dos valores e das significações sociais e na reconstrução cooperada de cultura. Desta forma, as experiências de vida e os saberes de cada criança constituem a base de aquisição de novos conhecimentos, levando as crianças a participar ativamente, através da negociação (Folque, 2014).

Este modelo pedagógico propõe um conjunto de instrumentos de pilotagem, de forma a auxiliar o/a educador/a e as crianças a orientar o que acontece na sala, o mapa de presenças, o mapa das regras de vida e o quadro de distribuição das tarefas ilustram esses instrumentos, como foi utilizado na PES II, pelas crianças da EPE. Defende-se ainda que o adulto deve conhecer a criança e trabalhar na sua Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), de forma a proporcionar os “andaimes” necessários para que a criança progrida (Folque, 2014).

À semelhança daquilo que a mestranda vivenciou na EPE, a rotina diária começa com o planeamento das atividades em Reunião de Conselho, seguido das Atividades e Projetos e, mais tarde o tempo de comunicações. Da parte da tarde, o tempo é dedicado a atividades culturais, terminando o dia com a Reunião de Conselho (Folque, 2014).

Importa ainda dizer que “alguns dos desejos, perguntas e problemas das crianças não podem ser respondidos através de atividades simples e limitadas” (Folque, 2014, p. 59), sendo que faz parte do papel do/a

educador/a ajudar as crianças a colocar em prática as ideias que manifestaram e a desenvolverem projetos, que permitam dar resposta às questões iniciais (Folque, 2014).

Por fim, o último modelo curricular, do qual a mestranda adotou alguns princípios é o da Pedagogia-em-Participação. Esta perspetiva contempla a criação de ambientes pedagógicos, na qual as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, permitindo à criança aprender com as suas diversas realizações. Assim, a criança devera estar motivada para a aprendizagem experiencial, sendo que o papel do/a educador/a é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar as ações da criança, negociando sempre os propósitos e itinerários que pretendem seguir. As várias dimensões da pedagogia presentes nesta perspetiva pedagógica requerem a criação de ambientes educativos baseados na democracia, tendo sempre em conta a inclusão de todas as vozes das crianças e a resposta a todas e a cada uma delas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). O espaço é uma dimensão importante pois é considerado “um lugar de bem-estar, alegria e prazer (...) (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 28), sendo que devem ser criadas áreas diferenciadas com materiais próprios, facilitando assim as aprendizagens significativas das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Por outro lado, esta perspetiva coloca a documentação pedagógica no centro do processo de aprendizagem, pois documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência e atribuir-lhe significado” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 35), mais ainda, representa uma atitude de respeito pela criança, tornando-se também uma estratégia pedagógica para escutar as crianças e para responder educativamente a essa escuta (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

### **1.2.1. Metodologia de trabalho de projeto**

A Metodologia de trabalho de projeto defendida por alguns dos modelos pedagógicos acima referidos, da qual John Dewey e William Kilpatrick continuam sendo hoje referências incontornáveis, tem como principal finalidade incentivar as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em atividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem (Gambôa, 2011).

Um projeto é um estudo em profundidade de uma determinada temática que uma ou mais crianças levam a cabo, que poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, sob orientação de uma planificação de várias atividades, com vista a dar resposta a todas as questões colocadas pelas crianças, dando-se ênfase à participação ativa das crianças. Mais concretamente, o trabalho de projeto cria muitas oportunidades para que floresça um sentido de cooperação entre as crianças, valorizando o desenvolvimento intelectual e social das crianças (Katz & Chard, 1997).

Efetivamente, a temática terá que surgir dos interesses e das curiosidades das crianças e deverá ser envolta na questão-problema, ou seja, deverá gerar dúvida, incerteza e interrogação, tornando-se o ponto de partida do trabalho de projeto, algo merecedor de ser pesquisado, esclarecido, solucionado (Gambôa, 2011). Desta forma, irá estruturar-se o trabalho de projeto, sendo que Kilpatrick (1971,p.81) defende que o trabalho se deve iniciar sempre com base nos interesses das crianças. Posteriormente, a questão-problema deve ser analisada, clarificando-se os objetivos e as hipóteses, reconhecendo os conhecimentos prévios das crianças acerca da temática. Depois é necessário verificar quais serão os planos de pesquisa a seguir, prosseguindo-se para esse processo posteriormente, de forma a obter

respostas-solução das nossas questões iniciais, refletindo-se sempre sobre aquilo que foi feito, sistematizando e integrando as conquistas e os novos saberes (Gambôa, 2011).

As fases do trabalho de projeto têm denominações distintas por vários autores, no entanto, Teresa Vasconcelos define que o trabalho de projeto deverá passar por quatro fases distintas, “Fase I – Definição do Problema”; “Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho”; “Fase III – Execução”; “Fase IV – Divulgação/Avaliação” (Vasconcelos, 2012). Na primeira fase formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver e o assunto a estudar. Depois partilham-se os conhecimentos prévios que as crianças já têm acerca do assunto e faz-se o registo desses saberes (Vasconcelos, 2012). Após o registo dos conhecimentos prévios, passa-se para a fase de planificação e desenvolvimento do trabalho, “elaboram-se mapas conceituais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? (...) quem pode ajudar? (...)” (Vasconcelos, 2012, p. 15). Numa terceira fase, as crianças partem para o processo de pesquisa, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação obtida, fazendo pontos de situação diários, surgindo desta forma mapas, gráficos, quadros que vão aparecendo nas paredes da sala (Vasconcelos, 2012). Na última fase faz-se a divulgação e a avaliação do projeto que, muitas vezes se expõe numa sistematização visual do trabalho, elabora-se álbuns, portefólios, entre outros, ou seja, documenta-se os projeto.

Esta documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento do projeto, refletindo as aprendizagens das crianças,

proporcionando ao/à educador/a momentos reflexivos do seu trabalho (Vasconcelos, 2012).

Em suma, “o trabalho de projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, ativando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Vasconcelos, 2012, p. 18), encarando a criança como um ser competente e capaz, um pequeno investigador que quer descobrir o mundo (Vasconcelos, 2012).



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

### **2.1. Metodologia de investigação**

A metodologia de investigação utilizada durante o período de prática pedagógica centrou-se em processos e estratégias da metodologia de Investigação-Ação. A metodologia de IA foi caracterizada por Elliot (1993) como um estudo de caráter social, com o objetivo de melhorar a qualidade da ação na sociedade em questão. Já Lomax (1990) refere a IA como uma oportunidade profissional de melhorar a qualidade da intervenção na prática. Por fim, Bartolomé (1986) defende que a investigação-ação define-se como um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação acerca da prática (citado em Coutinho, et al., 2009). Assim, a investigação-ação

“(...) parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 9,10).

Fischer (2001) salienta que, a investigação-ação é um processo dinâmico, interativo e aberto a ajustes, incluindo as seguintes operações, a) planear com flexibilidade; b) agir; c) refletir; d) avaliar/validar; e) dialogar (Máximo-Esteves, 2008). Esta conjuntura da investigação-ação irá ao encontro do ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão mencionado nas OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Assim, a ação pedagógica que tenho vindo a desenvolver desencadeia o ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão. Desta forma,

a minha ação enquanto educadora estagiária incidiu em processos de observação e de registo que “permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11). Este ciclo possui intencionalidade pedagógica que permite atribuir sentido à ação. O processo de observação revelou-se um grande apoio durante as minhas ações/intervenções na medida em que me permitiu fazer uma recolha pormenorizada de dados sobre o ambiente educativo; as características, interesses e necessidades do grupo; o tipo de interações entre os diferentes agentes do processo educativo; a organização do espaço e dos materiais; o tipo de recursos e a rotina diária (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Os tipos de observação pela qual a mestranda se orientou designam-se de observação participante, pois intervimos quotidianamente na vida do grupo, e a observação naturalista, ou seja, através das notas de campo decorrentes da observação, recolhidas no contexto (Estrela, 1994). A observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada, ou seja, a aprendizagem efetiva-se na prática, mais concretamente, aprende-se praticando (Máximo-Esteves, 2008). Assim sendo, há que organizar, interpretar e refletir sobre a informação recolhida para que possa ser utilizada na tomada de decisões sobre a prática. A planificação vai surgir daquilo que foi registado na fase da observação assim como daquilo que o/a educador/a recolheu das sugestões e interesses do grupo (cf. Anexos A – A.1. e A.2.). O momento de ação daquilo que foi planeado leva o/a educador/a a refletir e a questionar-se sobre aquilo que as crianças experienciaram e aprenderam, que mais tarde se tornará objeto de avaliação.

A avaliação na EPE centra-se na documentação do processo, de modo a valorizar as aprendizagens e os progressos das crianças, sendo que a documentação pedagógica nesta fase auxilia o trabalho do/a educador/a pois vai apoiar a reflexão e fundamentar a avaliação da criança. Esta avaliação designa-se por formativa, autêntica/alternativa pois refere-se a uma construção participada de sentido, baseada em registos de observação e recolha de dados relativos ao processo de aprendizagem da criança (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Ainda assim, importa salientar que a planificação deve ser feita em conjunto com as crianças, tornando-as agentes do processo educativo e conferindo-lhes o direito de serem escutadas.

No processo de avaliação, a opinião da criança deverá ser também valorizada para que esta possa tomar consciência dos seus progressos e da forma como ultrapassa as suas dificuldades, sendo que a partilha com o grupo torna este processo mais rico, levando a criança a compreender a perspetiva do outro, o que é bastante importante nesta faixa etária (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Para a avaliação, existem duas ferramentas que podem ser usadas, a ficha de observação do envolvimento da criança e a ficha de observação do empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009). A primeira ferramenta centra-se na criança, medindo os processos de aprendizagem e não só os resultados da aprendizagem. A segunda ficha de observação baseia-se nas interações entre o/a educador/a e a criança, na qual se encontram definidos três parâmetros – sensibilidade, estimulação e autonomia – que permitem avaliar a ação do/a educador/a, sendo que a reflexão sobre as práticas está também presente (Bertram & Pascal, 2009). Ao avaliarmos o bem-estar emocional da criança, segundo Laevers (2003), os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para o/a

educador/a melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo assim o desenvolvimento e aprendizagem nas crianças (Portugal & Laevers, 2010).

É então, através da observação do que as crianças fazem, como interagem, os seus interesses e as produções que realiza, que o/a educador/a explicita as suas intenções educativas, explanando-as no projeto curricular de grupo que deverá funcionar em articulação com o projeto educativo do estabelecimento de ensino (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Por esta razão, todas as ações do/a educador/a quer relativas ao tempo de escolha livre, quer ao tempo de atividade proposta pelo adulto, recorrem aos referenciais teóricos estudados, como por exemplo ao Modelo *HighScope*, à documentação legal e também às OCEPE com as áreas de conteúdo, pois contemplam orientações globais para o/a educador/a importantes de modo a que possa utilizar na sua prática pedagógica. As experiências-chave *HighScope* estiveram sempre presentes em ambas as valências de estágio, proporcionando descrições daquilo que as crianças fazem numa determinada faixa etária, como percebem o mundo, e os tipos de experiências importantes para o seu desenvolvimento, de forma a orientar o/a educador/a ao observar, apoiar, planificar atividades e ao avaliarem as suas práticas educativas (Hohmann & Weikart, 2011).

Importa ainda dizer que a partilha, o debate e reflexão conjunta com a orientadora cooperante, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que nos apoiamos, constituem um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Por conseguinte, a prática reflexiva surge como uma possibilidade dos profissionais de educação questionarem as suas práticas pedagógicas (cf.

Anexos B. – B.1. e B.2.). A ferramenta da reflexão proporciona oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas (Oliveira & Serrazina, s.a.).

Schön (1987), citado por Oliveira e Serrazina defende a “reflexão na ação” (ensinar, considera, é já uma forma de “reflexão na ação”), sucedida de “reflexão sobre a ação” e, por fim, a “reflexão sobre a reflexão na ação” (Oliveira & Serrazina, s.a.), pois numa sociedade em profunda transformação, atribui-se aos profissionais de educação a capacidade de serem atores sociais, responsáveis na sua autonomia, críticos no seu pensamento e exigentes na sua profissionalização (Alarcão, 2001).

Em suma, através da metodologia de IA e do ciclo presente nas OCEPE a mestranda orientou a sua ação educativa durante o período da prática pedagógica. Deste modo, os interesses do grupo de crianças foram a base de todo o planeamento e ainda, o papel enquanto educador/a capaz de estimular as crianças e levá-las a atingir aprendizagens verdadeiramente significativas, tendo sempre em conta o desenvolvimento da sua criatividade e autonomia (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

## **2.2. Caracterização dos contextos de estágio**

Como futura profissional de educação importa conhecer o contexto educativo onde a prática pedagógica foi realizada, pois permite melhorar a ação enquanto intervenientes educativos de um grupo de crianças. Neste subcapítulo será então apresentada uma breve caracterização dos contextos de estágio, nomeadamente na valência de creche e na valência de educação pré-escolar, designadamente, as dimensões da organização do estabelecimento educativo, da organização do ambiente educativo da sala assim como as relações entre os diferentes intervenientes.

### **2.2.1. Caracterização do contexto de creche**

A instituição em que a mestranda desenvolveu a sua prática na valência de creche, situa-se no distrito do Porto. A freguesia a que está circunscrita é sobretudo uma área residencial, que usufrui de uma rede de transportes públicos, boas acessibilidades e de uma grande diversidade de equipamentos sociais, nomeadamente de saúde, educação e lazer, ao dispor de toda a comunidade. Esta instituição caracteriza-se pelo seu cariz privado, com fins lucrativos e contempla as valências de Creche e Jardim de Infância. Acolhe atualmente cerca de quarenta crianças, quatro educadoras de infância, uma pedagoga/sócia gerente/diretora, uma cozinheira, uma psicóloga, um nutricionista e quatro auxiliares de ação educativa.

Como condição de excelência salienta-se o espaço, uma vez que “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (Zabalza, 1992). Assim, no que diz respeito aos espaços, a instituição educativa possui

uma recepção, a sala do pessoal, a sala dos educadores, dois pátios exteriores, uma horta, um refeitório, uma cozinha, cinco salas e algumas casas de banho (cf. Anexo C1 – C.1.1. e C1.2.)

Relativamente ao projeto pedagógico desta instituição, integra a Rede Nacional de Escolas Associadas da UNESCO, desde abril de 2010. É um estabelecimento que visa a criação de um ambiente acolhedor, próximo e familiar, sendo que a afetividade é a força motriz da sua ação educativa. A construção conjunta e participada do conhecimento e a transformação social são os dois grandes pilares do projeto educativo da instituição. Esta organização educativa preocupa-se em mostrar a importância dos recursos naturais e em sensibilizar para a necessidade de uma gestão sustentável, fomentando a consciência ecológica para preservar o ambiente. Para isso, integra o programa Eco Escola, um projeto educativo internacional promovido pela Fundação para a Educação Ambiental e apoiado pela Comissão Europeia.

No que diz respeito à comunidade educativa pretende-se que ajudem as crianças a serem agentes ativos do seu próprio crescimento, desenvolvendo com eles capacidades de análise crítica e de investigação. Às crianças é assegurado um ambiente de afeto, de compreensão e de amizade, tentando sempre promover a sua autonomia e o direito à dúvida e ao erro, assumindo-os como pontos de partida para novas conquistas (Hohmann & Weikart, 2011).

O grupo de crianças com que a mestranda desenvolveu a PES I contemplava 16 crianças com idades entre os 24 e os 36 meses. Dessas crianças 9 são do sexo masculino e 7 são do sexo feminino. É um grupo que demonstra alguma autonomia através da satisfação das necessidades básicas sem recorrer à ajuda do adulto, da escolha de atividades livres nos momentos em que a rotina o permite, bem como na realização de algumas atividades de

expressão plástica, por exemplo na realização de um desenho. Quanto ao desenvolvimento sócio afetivo, o grupo mantém uma boa relação com a educadora e a auxiliar, bem como com os colegas. A nível da interação entre pares foi possível observar que as crianças brincam pouco entre ele, preferindo as brincadeiras com os materiais da sala. O grupo tem interesses variados, alguns meninos preferem a área da garagem e a caixa dos animais, enquanto que as meninas procuram mais a área a da casinha e dos jogos. No entanto, todas as crianças gostam de ouvir histórias e desenhar.

As crianças deste grupo são bastante extrovertidas, inquietas, dinâmicas, curiosas e exploradoras. Gostam muito de brincar no espaço exterior, no “pátio das pedrinhas”, realçando este espaço para as aprendizagens das crianças, uma vez que “a brincadeira é a atividade mais completa para o desenvolvimento físico e psíquico da criança (...)” (Feytosa, Silva, & Amella, 1997, p. 262).

No que respeita à rotina diária, esta era composta por diversos momentos, o acolhimento, seguido da leitura das agendas e do momento de beber água, o tempo de escolha livre nas diversas áreas da sala, a atividade proposta pelo adulto, a higiene pessoal, o almoço, a higiene oral, a sesta, a higiene pessoal, o lanche, a higiene pessoal, o tempo de escolha livre nas diferentes áreas da sala ou o tempo de recreio exterior e, por fim o tempo destinado ao momento da partida (Hohmann & Weikart, 2011).

No que concerne à sala de atividades esta é constituída por áreas de interesse, nomeadamente a área da casinha, a área da garagem, a área do baú das trapalhadas, a área da biblioteca e a área dos jogos e construções (cf. Anexo C1 – C1.1 – imagens 20,21,22,23,24,25,26,27,28).

### **2.2.2. Caracterização do contexto de educação pré-escolar**

O contexto de estágio relativo à educação pré-escolar está inserido num meio urbano com grande diversidade étnica e cultural. Rodeia-se de excelentes acessos e, no que diz respeito às infraestruturas e serviços consegue dar resposta à grande maioria das necessidades da população residente. Neste local encontram-se vários estabelecimentos de ensino público, particular e instituições de solidariedade social de forma a colmatar todas as necessidades que vão surgindo neste meio urbano. É de salientar ainda a existência de vários estabelecimentos de comércio de produtos asiáticos, uma vez que grande parte da população tem origem asiática. Esta instituição é circundada por diversos locais culturais como a Casa Museu Guerra Junqueiro, a Sé Catedral e o Teatro Nacional de São João.

Relativamente ao contexto educativo, este encontra-se organizado num edifício com três pisos no qual o piso inferior diz respeito à cozinha e ao refeitório, o rés-do-chão à educação pré-escolar e o primeiro andar abarca a valência do primeiro ciclo. No rés-do-chão onde se situa o JI o espaço é composto por uma sala de atividades do grupo, uma casa de banho, a sala do lanche, a copa para as educadoras e auxiliares, a sala das atividades das Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF'S) e a sala dos triciclos.

No que diz respeito aos recursos humanos, a valência da educação pré-escolar contempla uma educadora de infância, uma assistente técnica, uma assistente operacional, as estagiárias do MEPE da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e ainda, as estagiárias do Curso Técnico de Auxiliar de Jardim de Infância do 12ºano.

O grupo era constituído por 24 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, 14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino,

com diferenças étnicas bastante visíveis pois acolhia crianças do Quirguistão, do Bangladesh, da Turquia, do Brasil e da Itália, para além das Portuguesas. Estas crianças traziam para a sala do jardim-de-infância diversas manifestações de cultura que, desde logo, são orientadas para conhecer e aceitar a identidade social e cultural do outro. Por sua vez, faz parte do papel do/a educador/a educar para respeitar a diferença, pois “o respeito pelas línguas e culturas das crianças, além de ser uma forma de educação intercultural, leva a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 60). Segundo Goodman et al., “o trabalho de investigação realizado nesta área nos últimos 50 anos provou que as crianças não só têm consciência das diferentes raciais e étnicas, como interiorizaram também as normas que imperam na sociedade quanto ao estatuto social dos diferentes grupos raciais e étnicos (citado em Banks, 2002, p. 529). Desta forma, umas e outras crianças podem e devem ser “ensinadas” a compreender e a respeitar a diversidade cultural (Marques, 1998).

O Projeto Curricular de Grupo incide no enorme gosto e interesse que o grupo tem pelo Mundo que o rodeia, nomeadamente pela mescla de identidades existentes no grupo, promotora de uma união de comunidades. Desta forma, a educadora pretendia descobrir com as crianças as diferentes culturas existentes no grupo, convidando a família para que participasse no processo de descoberta e partilha de saberes. A diversidade cultural constitui um fator de enriquecimento pessoal e é uma material rico e privilegiado para uma aprendizagem da vida em sociedade.

A sala de EPE onde realizei a prática pedagógica contemplava seis áreas de interesse, a área da casinha, a área da garagem, a área dos jogos, a área das construções, a área da biblioteca, a área de informática e a área da

expressão plástica (cf. Anexo C2. – C2.1. – imagens 105,106,107,108,109,110,111,112,113,114,115), essenciais para o quotidiano educativo. Existia ainda um quadro de giz, um ponto de água e armários para arrumação dos materiais (cf. Anexo C2. – C2.1. – imagens 99,100,116). Todas as áreas eram bastante apetrechadas de materiais, à exceção da área da garagem que era pouco procurada pois possuía poucos materiais. A área procurada pela maior parte das crianças era a área dos jogos que possuía uma grande diversidade de materiais que respondiam à faixa etária de todas as crianças, estimulando-as assim à sua procura. O facto de a sala possuir também duas mesas de grupo auxilia bastante na realização de atividades propostas pelo adulto, assim como no tempo de escolha livre facilita a realização de produções individuais das crianças e dos jogos de mesa, como por exemplo os *puzzles* e os jogos de cartas.

Importa ainda dizer que as áreas de interesse respeitam os critérios pré-definidos para a estruturação das áreas, visto que estavam organizadas de modo a assegurar a visibilidade e a possibilidade de deslocação entre diferentes espaços. A arrumação dos materiais promove nas crianças o Ciclo de Escolha-Uso-Arrumação, possibilitando o encontro e devolução dos materiais que necessitam, tornando a tarefa de arrumação atrativa (Hohmann & Weikart, 2011). O espaço apresenta cores e texturas agradáveis, as paredes e os tetos estão preenchidos com trabalhos elaborados pelas crianças e é um sítio limpo e acolhedor, apresentando uma temperatura agradável. A sala é constituída por cinco janelas, transmitindo muita claridade e complementadas com luz artificial. As superfícies são suaves, verifica-se o uso de tapetes e almofadas assim como as esquinas arredondadas no mobiliário.

No que diz respeito à dimensão da organização do tempo, este é organizado da seguinte forma, acolhimento, registo de presenças que é

realizado aquando do momento de chegada de cada criança, tempo de jogo livre nas diferentes áreas da sala, momento de higiene, lanche, atividade proposta pelo adulto, tempo de recreio exterior (se o tempo o permitir), momento de higiene, almoço, tempo de recreio exterior, hora do conto, tempo de jogo livre nas diferentes áreas da sala, breve atividade orientada pelo adulto, momento de reflexão, partida.

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

O presente capítulo tem como objetivo descrever e analisar o percurso formativo assim como a evolução da mestranda ao longo do estágio supervisionado, possibilitando a explanação da prática educativa confrontada com os saberes teóricos, através do relato de algumas atividades e dinâmicas realizadas, posteriormente equacionadas pela formanda.

Dito isto, através de todo o processo desenvolvido ao longo da PES, nas valências de creche e de pré-escolar, foi permitido à mestranda adquirir e aperfeiçoar competências ao nível da observação, da planificação, da ação educativa com os respetivos grupos, bem como ao nível da adoção de uma postura reflexiva, face a todas as dimensões anteriormente referidas, fundamentais para a futura profissionalização da mesma.

Considerando a metodologia de investigação-ação explanada no Capítulo 1. do presente relatório, como base de todo o processo formativo na PES, a mestranda pode afirmar que a sua prática educativa adotou as distintas fases propostas pela respetiva abordagem, nomeadamente a observação, o registo, a planificação, a avaliação e a reflexão. Desta forma, a formanda conseguiu centrar-se na intencionalidade educativa da sua ação, com o intuito de melhorar a qualidade educativa dos respetivos contextos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Por sua vez, o processo de IA envolve os/as educadores/as na sua prática, permitindo-lhes a investigação sobre a mesma, de forma a contribuírem para uma mudança educativa, com base em dinâmicas colaborativas e contextualizadas. Ademais, com o intuito de resultar numa reconstrução do conhecimento *praxiológico* dos autores do processo, o/a

educador/a deverá adotar uma postura indagadora e reflexiva, face às adversidades do cotidiano (Mesquita-Pires, 2010).

No que respeita ao processo de observação, este desempenhou um papel crucial durante toda a ação pedagógica, na medida em que os dados recolhidos durante todas as fases de observação, bem como os diálogos com as educadoras cooperantes, permitiram compreender melhor o grupo, bem como cada criança individualmente, nomeadamente as suas características, os seus interesses, as suas necessidades e as suas aprendizagens. Contudo, para a isso a discente considera que os métodos de registo utilizados foram instrumentos cruciais para o desenvolvimento dessas competências observacionais na estagiária. A mestranda, ao longo dos dias, ia registando situações ou expressões vivenciadas/utilizadas pelas crianças, através das notas de campo, que posteriormente serviam de apoio ao desenvolvimento do diário de bordo. No diário, a estagiária descrevia as ações das crianças e procurava interpretar essas mesmas ações com o intuito de compreender as suas necessidades e os seus conhecimentos, de modo a atribuir uma intencionalidade justificada nas fases futuras. Além disso, os registos fotográficos e videográficos serviram também de apoio à análise da mestranda, servindo de memória dos diferentes momentos. Todos esses registos foram cruciais para o desenvolvimento da ação educativa da formanda e também para a realização do presente relatório.

Mais ainda, a mestranda foi conseguindo adquirir competências essenciais para identificar interesses, necessidades e aprendizagens evidenciadas nas crianças que possibilitaram posteriormente a realização de atividades que proporcionassem experiências significativas para as crianças, apoiando assim o processo de planificação.

Por sua vez, na fase da planificação, a mestranda sentiu que foi evoluindo durante todo o processo, nomeadamente no que concerne à interligação dos objetivos com as necessidades e interesses das crianças, bem como com as estratégias adotadas para dar resposta aos parâmetros anteriores. Para isso, a mestranda teve que ativar competências pessoais e profissionais que lhe permitissem analisar e interpretar os saberes de cada criança e do grupo, bem como para a organização e gestão do espaço, para a diversificação e correta utilização dos materiais, assim como na organização e gestão do tempo. Importa ainda referir que a díade em colaboração com as educadoras cooperantes teve sempre a preocupação de estar atenta às necessidades e aos interesses das crianças, como veremos mais à frente, tendo sempre em consideração, e como suporte, o apoio dos *feedbacks* da professora supervisora para o aperfeiçoamento dos saberes pedagógicos da mestranda relativos a esta fase.

Porém, a mestranda realça ainda a importância de, para essa desenvoltura profissional, a pesquisa autónoma e em díade de referenciais teóricos para sustentar as planificações da díade, por exemplo na valência de creche o processo de planificação foi apoiado pelas experiências-chave *HighScope* (Post & Hohmann, 2003) e no pré-escolar todo o processo de planificação foi orientado pelas OCEPE. Ambos os referenciais proporcionaram diversos saberes à mestranda que lhe permitiram criar um clima de conforto e segurança com as crianças, assim como respeitar os ritmos individuais de cada criança e/ou grupais (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Posto isto, e como a planificação tem como principal objetivo a ação, ou seja, pôr em prática aquilo que foi planificado, seguem algumas das experiências realizadas em ambas as valências, promotoras de diversas

aprendizagens significativas nas crianças, assim como na mestranda. Importa referir que as atividades apresentadas neste trabalho foram selecionadas consoante diversos parâmetros importantes no desenvolvimento profissional da mestranda como por exemplo, o nível de bem-estar que a atividade provocou nas crianças, as aprendizagens adquiridas pelas crianças, o que a mestranda aprendeu relativamente às dimensões pedagógicas, os aspetos a melhorar, entre outros.

### **3.1. Descrição e análise da prática pedagógica em creche**

No contexto de creche, algumas atividades concretizadas pela mestranda basearam-se na temática “O Mel e as Abelhas”, uma vez que este tema partiu da proposta de trabalho da UC de Conhecimento do Mundo e, posteriormente, da UC Metodologias do Conhecimento do Mundo. Assim, uma vez que a mestranda pretendia implementar uma aproximação a este projeto idealizado, as respetivas atividades foram propostas pelo adulto, não partindo do interesse das crianças – como é privilegiado na ação educativa.

A opção de abordar esta temática no contexto em que a mestranda realizou a prática educativa deveu-se à mudança da estação do ano para a primavera. Uma vez que com esta alteração anual surgem elementos relacionados com o meio natural que permitem uma exploração mais detalhada do que noutras alturas do ano, a formanda aproveitou a curiosidade e interesse naturais das crianças face a esses elementos, para lhes proporcionar oportunidades de observarem e interpretarem a natureza e os seus fenómenos (Martins, et al., 2009).

Para iniciar a abordagem à respetiva temática com o grupo, a mestranda teve em atenção a importância do movimento para o

desenvolvimento das aprendizagens das crianças, já que através de atividades de interação entre o próprio corpo e o espaço e/ou materiais, é promovida nas crianças a “capacidade de controlar os seus movimentos, de comunicar através da linguagem, do gesto e da ação (...)” (Post & Hohmann, 2003, pp. 43, 44). Importa referir, antes de mais, que na primeira atividade dinamizada com o grupo, este foi dividido em dois pequenos grupos, não só para que as crianças tivessem mais espaço para se movimentarem e explorarem as propostas das mestrandas, mas também para que ambas as estagiárias conseguissem experienciar este género de atividade. Assim, a formanda começou por dinamizar uma sessão de movimento físico, na qual pretendeu proporcionar às crianças o contacto com a música e a sua livre exploração de movimentos corporais (Post & Hohmann, 2003). Para isso, a mestranda e o seu par pedagógico construíram um colar com uma abelha (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagem 35), com o intuito de que as crianças se assumissem e interpretassem a personagem de uma abelha. Para isso, teriam de identificar o seu modo de movimentação (voar) e o seu ruído (zumbido). Assim, inicialmente a mestranda colocou a música de Nikolai Rimmski – “*Korsakoff*” e desafiou as crianças a interpretarem a música livremente, como se fossem abelhas. De seguida, a mestranda propôs a realização de uma atividade que interligasse o movimento e a música, através da “Dança ao Sol” – dança característica das abelhas. Assim, tendo em consideração os movimentos que as abelhas fazem no seu quotidiano, ao sol, a mestranda foi dando indicações às crianças para dançarem a coreografia planificada ao som da música como se fossem abelhas (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagens 36,37).

Ainda na sessão de movimento, a mestranda dinamizou com as crianças o jogo da flor, com o intuito de dar a entender o trabalho das abelhas, ao irem buscar o pólen às flores. Este jogo pretendia que as crianças

se movimentassem pela sala, interpretando a personagem da abelha (voando e zumbindo), e fossem ao encontro da criança que tinha uma flor na mão e que, por sua vez, também se ia movimentando pela sala. Quem “apanhasse” a criança com a flor, trocava de personagem com a mesma (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagens 38,39,40).

Este momento pretendia promover nas crianças o desenvolvimento de competências ao nível da distinção “eu” e dos outros, da capacidade de concentração, da mobilidade e controlo do seu corpo no espaço e na aquisição de noções temporais. Além disso, através da oportunidade de experienciar momentos harmoniosos, de alegria e diversão, foram proporcionados momentos que estimulam a apreciação de histórias, lengalengas e canções. Com isso, foi permitido à criança “explorar e imitar sons”; “ouvir música” e “responder à música”, considerando as experiências-chave propostas por *HighScope* (Post & Hohmann, 2003).

Mais tarde, num segundo dia dedicado ao Mel e às Abelhas, enquanto aproximação à metodologia de trabalho de projeto, a díade preparou “A Caça à Abelha”. Para isso, foram construídas pistas (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagens 41,42,43,44) para auxiliar as crianças na Caça à Abelha (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagens 45,46) – escondida algures na sala, permitindo assim à criança “ouvir e responder” e “comunicar verbalmente”, segundo as experiências-chave (Post & Hohmann, 2003). Aquando da descoberta da Abelha Gigante, pelo J.F. (cf. Anexo C1. – C.1.3.) foi dada a possibilidade a todas as crianças de explorarem livremente a mesma (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagens 47,48), trabalhando assim a exploração de objetos “explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz” (Post & Hohmann, 2003). O grupo reagiu de forma muito motivada e recetiva, sendo que durante a atividade nenhuma criança dispersou a sua atenção, explorando intensivamente a sala de

atividades para “explorar e reparar na localização dos objetos” (Post & Hohmann, 2003).

Mais tarde, num dos momentos de transição do grupo, as mestrandas aproveitaram a temática e colocaram um excerto do filme “Abelha Maia”, dando a conhecer às crianças a produção do mel por parte das abelhas.

Para trabalhar o mel e a sua confeção, as mestrandas aproveitaram a função do apicultor e escreveram a “Carta do Apicultor”. Uma vez que as crianças tinham o “Correio dos Astronautas” na porta da sala, as mestrandas usufruíram de algo que já lhes era familiar para introduzir esta profissão, adicionando o efeito surpresa, envolvendo assim algum mistério. Então, aquando do jogo livre, em que as crianças estavam entretidas nas suas brincadeiras, a mestranda entrou na sala dizendo “Meninos, temos uma carta no nosso correio! Vamos sentar para ver quem nos escreveu?”, captando desde logo a atenção das crianças, levando-as a sentarem-se em roda (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagens 51,52). Esta carta serviu como mote para a experimentação do mel e para que as crianças pudessem conhecer a respetiva profissão, do apicultor, já que é este quem media o trabalho das abelhas a produzir o mel e a sua extração para utilização humana. Algumas crianças conseguiram compreender naquele momento que o apicultor é o senhor “que trata do mel” que as abelhas produzem.

Para degustar o mel e explorar as suas características físicas e visuais, a mestranda levou pratos e colheres de plástico, para que as crianças o pudessem provar, tocar, observar e/ou cheirar. Neste momento, a mestranda deu total liberdade para que as crianças concretizassem as explorações que desejassem do mel (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagens 53,54,55,56). Apenas duas crianças, o P.I. e o M. não quiseram provar, ficando reticentes quanto ao seu aspeto e talvez à sua textura. No entanto, o A. demonstrou gostar

bastante do mel, refletindo-se numa ação entusiasta, aquando da experimentação do mel. Uma das crianças, a C.M., não pôde provar o nosso mel caseiro, apenas provou mel de supermercado da instituição, por ordem dos pais.

Com esta atividade, a mestranda aprendeu que a área das ciências naturais suscita nas crianças a curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender, desde a mais tenra idade. Por isso, cabe ao/a educador/a proporcionar experiências que promovam o contacto com os seres vivos e com outros elementos da natureza, de maneira a que se possam criar oportunidades para conhecer, compreender e refletir acerca das suas características e dos fatores que influenciam os diferentes acontecimentos. Deste modo é possível explicar às crianças por que é que nos devemos preocupar com o meio ambiente, tendo em consideração a sua relevância para a vida natural, animal e humana (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Por outro lado, esta aproximação à metodologia de trabalho de projeto, envolta na temática “O Mel e as Abelhas”, pretendia de alguma forma – tendo em consideração a tenra idade das crianças, sensibilizá-las para a importância da conservação da natureza, bem como para o respeito pelo ambiente e, claramente, pelas abelhas. Além disso, uma vez que se trata de insetos que atacam em situações em que se sentem ameaçados, as mestradas pretendiam transmitir às crianças a relevância da adoção de atitudes preventivas relativamente a estas situações.

Importa referir ainda que o projeto possuía mais atividades planeadas envolta desta temática, como por exemplo a confeção de biscoitos de mel ou a dinamização de uma pequena música das abelhas. Porém, devido à planificação anual da educadora cooperante, a díade não teve a possibilidade

de colocar em prática o restante planejado na UC de Conhecimento do Mundo.

Outra das atividades realizadas em creche, considerada relevante para ser alvo de reflexão, diz respeito ao jogo heurístico, proposto por Elinor Goldschmied (2006). Uma vez que, durante o segundo ano de vida, as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas, esta abordagem destaca-se pelo seu carácter experiencial, capaz de proporcionar diversas aprendizagens significativas para as crianças. Assim, através dessa manipulação dos materiais disponibilizados pelo adulto, as crianças envolvem-se ativamente “aprendendo por meio da exploração e da descoberta” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 147).

Nesta atividade, o grupo foi, mais uma vez, subdividido em dois pequenos grupos, para que cada mestranda ficasse responsável por uma atividade e para que todas as crianças pudessem explorar os materiais com o espaço e o tempo necessário. Os materiais utilizados nesta atividade foram envolvidos em sacos de tecido, nos quais cada um continha um género de material (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagens 57,58). Esses mesmos materiais concedidos às crianças para sua exploração consistiam em materiais do quotidiano e reutilizáveis, tais como, as pinhas, as conchas do mar, as rolhas, as molas da roupa, as bolas de *ping-pong*, as garrafas sensoriais e os sacos sensoriais (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagens 59,60,61,62,63,64,65). Durante a exploração das crianças, a mestranda manteve-se em silêncio, sem intervir nas brincadeiras das crianças, assumindo apenas o papel de facilitadora. Ou seja, grande parte do seu trabalho foi feito antes da sessão, na preparação dos materiais, já que a procura de distintos objetos que possam proporcionar algumas aprendizagens assim como a sua organização são da

responsabilidade do/a educador/a, neste caso da mestranda. Mais ainda, nesta abordagem, “o adulto não estimula ou sugere, elogia ou direciona o que a criança deve fazer” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 155), apenas observa.

Durante a sessão preparada pela mestranda, foram visíveis diversas explorações dos respectivos objetos. Por exemplo, o M.S. revelou ter adquirido alguns conhecimentos com o manuseio de diversos materiais, sendo a única criança do pequeno grupo que explorou todos os objetos, durante o jogo heurístico. Esta exploração foi realizada de forma relaxada e bastante calma e, apesar de as molas da roupa terem sido o objeto menos explorado pelas crianças, o M.S. também as explorou muito atentamente. As rolhas de cortiça serviram para o M.S. começar a empilhar os objetos. Alguns dos sacos sensoriais também foram alvo de atenção por parte do M.S. de modo a sentir as suas diferentes texturas (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagem 67). Através destas ações da criança pude constatar que o seu nível de bem-estar e de envolvimento se situa no nível 5 pois, durante todo o período de observação existiram sinais claros de conforto, de que a criança se estava a sentir bem, sendo expressiva, estando relaxada, demonstrando abertura relativamente ao ambiente, mais ainda a criança encontrava-se completamente absorvida relativamente ao ambiente e aos materiais, não consciente da passagem do tempo, detendo muita da sua atenção nos detalhes dos materiais (Bertram & Pascal, 2009).

A T. apreciou bastante as garrafas sensoriais e os sacos sensoriais, pois grande parte da sua brincadeira livre foi em torno destes objetos. Primeiramente, a T. colocou as garrafas em fila dizendo “1,2,3,...” (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagem 68); mais tarde fez a correspondência um-a-um, entre os sacos e as garrafas sensoriais, ou seja, colocou uma garrafa sensorial em cima de cada saco sensorial. Outras crianças observando esta ação da T.

optaram por a imitar, passando grande parte desta sessão em volta das garrafas e dos sacos (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagem 72,76). Além disso, a T. pega em duas pinhas e toca uma na outra, fazendo barulho, denotando que gostou daquilo que descobriu. O J.F. observa e repete aquilo que a amiga faz. Já a amiga I. calca com o seu pé as pinhas. Assim, a mestranda conclui que esta criança, através das suas ações, durante o jogo heurístico, foi construindo a noção precoce de quantidade e de número e, relativamente ao seu nível de bem-estar e envolvimento, situo-o no nível 4, pois, apesar de mostrar claros sinais de satisfação, a atenção por vezes era desviada, no entanto o seu entusiasmo e a sua boa disposição estavam presentes durante o jogo.

Por sua vez, a C.M., uma criança muito curiosa e bastante desenvolvida para a sua faixa etária, nomeadamente na sua linguagem oral, revelou-se uma surpresa para a mestranda. A criança, normalmente, é uma criança que questiona muito e, no entanto, nesta sessão limitou-se a explorar, revelando-me de certa forma que os materiais captaram desde logo a sua atenção, ou seja, estimulou-a desde o primeiro contacto com eles. A C.M. durante o jogo heurístico procedeu à contagem das conchas do mar (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagem 71), assim como das garrafas sensoriais (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagem 70), denotando-se o seu nível de bem-estar e de envolvimento, respeitante ao nível 5, pois, além do seu bem-estar estar visível, pois sorria, estava bastante relaxada, não estava consciente da passagem do tempo e prestava atenção a todos os detalhes dos objetos, olhando bastante para o interior das garrafas.

No final, e como fase importante neste jogo, todas as crianças ajudaram na fase da arrumação, sendo que os sacos foram essenciais para a identificação dos sítios corretos para arrumar cada material, pois cada saco

continha um registo fotográfico do material que deveria ser colocado lá dentro.

Esta sessão possibilitou à mestranda compreender que, para uma criança, qualquer objeto é motivo para a criação de algo novo. Aqui podemos envolver a brincadeira do faz-de-conta, na qual as crianças criam situações do real. Através da seleção espontânea de alguns objetos, foi possível observar a demonstração de atratividade por cada um deles, por parte das crianças, partindo desse interesse para explorarem as diversas formas possíveis de utilização, de forma concentrada, demonstrando em diversas situações que as crianças se encontravam absorvidas pelas suas descobertas (Goldschmied & Jackson, 2006). Além disso, neste tipo de atividade as crianças desenvolvem os seus conhecimentos através da repetição contínua do mesmo experimento, com pequenas variações, tornando possível a aquisição de aprendizagens significativas (Goldschmied & Jackson, 2006).

Como futura profissional da educação esta atividade possibilitou à formanda a aquisição de alguns saberes, relativos à capacidade de uma criança “dar largas à sua imaginação”, assim como permitiu a compreensão de alguns interesses, necessidades e aprendizagens das crianças. Por exemplo a T. e a C.M. evidenciaram alguns conhecimentos sobre a área da matemática, que até então não havia sido visível pela mestranda, nomeadamente em relação à contagem e à correspondência um-a-um dos materiais. Sabe-se que “embora as primeiras experiências de contagem tenham, obrigatoriamente, que estar associadas a objectos concretos, à medida que vão desenvolvendo o sentido de número (...), contar objectos implica o domínio de determinadas capacidades (...)” (Pacheco de Castro & Rodrigues, 2008, p. 13), sendo que as crianças vão desenvolvendo a sua capacidade de perceber que “a cada

objecto corresponde um e um só termo da contagem” (Pacheco de Castro & Rodrigues, 2008, p. 18).

A mestranda realça ainda outra atividade essencial para o seu desenvolvimento enquanto futura educadora de infância, nomeadamente a leitura e dinamização da história “Quem dá um abraço ao Martim?”. Com esta atividade a mestranda pretendia promover às crianças o contacto com o livro e com a literatura, pois a variedade de material impresso que está à disposição das crianças depende do/a educador/a, da família e da comunidade, e da forma como estes proporcionam interações precoces relacionadas com a linguagem escrita. No entanto, “não chega ler para as crianças, é preciso criar pontes entre os livros e a vida (...)”, (Viana, Cruz, & Cadime, 2014, p. 14), tal como aconteceu durante a atividade desenvolvida pela formanda. Desta forma, a leitura de histórias tem um papel essencial na promoção de hábitos e gosto pela leitura, devendo fazer parte da rotina diária das crianças, contribuindo não só para o desenvolvimento da linguagem, mas também para a aquisição de novo vocabulário (Mata, 2008).

Esta atividade foi iniciada de forma a suscitar o interesse das crianças, com a intenção de captar de imediato a atenção das crianças, através da utilização caixa de grande dimensão, ilustrada com papel de cores vivas e que continha letras e ursos (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagens 77,78) que, por sua vez, suscitava nas crianças o efeito surpresa. Por si só, a caixa era já o centro das atenções, sendo que quando a mestranda questionou “Querem saber o que está dentro da caixa? Será que tem alguma coisa aqui?”, as crianças mostraram-se logo recetivas à atividade “sim, sim,” disse a C.M.; “sim”, disse o J.F., acompanhado por outras crianças que afirmavam querer saber o que continha o interior daquela caixa. Assim, de uma forma a criar suspense nas crianças, a mestranda retirou vagarosamente o livro da caixa, originando nas

crianças uma reação de surpresa e alegria, referindo “um livro!” (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagem 78).

De seguida a formanda iniciou a leitura em voz alta da obra, de uma forma dinâmica para captar a atenção do grupo e para que este compreendesse o seu conteúdo (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagens 79,80). Uma das estratégias adotadas pela mestrandas para garantir a compreensão da mensagem da história consistiu em chamar a atenção durante a leitura do texto em voz alta para aspetos particulares do mesmo (Viana, et al., 2008).

No final, mestrandas iniciou um momento pós-leitura, através de uma discussão sobre a obra, de modo a perceber se as crianças haviam compreendido o conteúdo da história. De seguida, e com a intenção de tornar a experiência mais rica para as crianças, a mestrandas questionou: “será que no interior desta caixa está lá mais alguma coisa dentro?”, recebendo respostas positivas. “Vou espreitar (...), um urso bebé? Quem será? É o Martim, meninos” – disse a mestrandas. Após o momento de êxtase, devido à alegria das crianças perante o peluche, foi-lhes perguntado “E a mamã do Martim, será que hoje também veio à nossa sala?”, ao que a C.M. respondeu logo “está aí dentro!”. Com isto, a formanda tirou o Urso Martim e a sua mãe de dentro da caixa que, por sua vez, estavam a dar um abraço. Neste momento a mestrandas colocou no rádio a música dos abraços: “são dois braços, são dois braços, servem para dar um abraço, assim como quatro braços servem para dar dois abraços (...)”, dando a oportunidade às crianças de conhecerem os ursos de peluche, passando cada um por cada criança. Durante este tempo de experimentação, algumas crianças abraçaram-nos, demonstrando assim que entenderam a mensagem da história (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagens 81,82,83,86), sendo que as mestrandas foram

surpreendidas pelas crianças, na medida em que algumas decidiram abraçar o amigo do lado (cf. Anexo C1. – C.1.3. – imagens 84,85).

A mestranda conclui então que esta atividade proporcionou uma grande aproximação ao mundo emocional das crianças na medida em que foi possível sensibilizá-las para a importância do abraço. Ao falar do Urso Martim e do seu enorme desejo em ter alguém para abraçar, as crianças mostraram-se bastante sensíveis, percebendo no final o quão bom é um abraço, quando se começaram a abraçar uns aos outros e aos ursos.

Profissionalmente, esta atividade confirmou que quanto mais dinâmicas foram as atividades que preparamos para as crianças, mais suscita o seu interesse e motivação. Por vezes, pequenos objetos que para os adultos podem não significar muito, se forem usados de uma forma apelativa e interativa, podem possibilitar momentos ricos e aprendizagens realmente significativas. Por exemplo, a construção/decoração de uma caixa de cartão foi o centro da captação da atenção das crianças, ajudando desta forma a proporcionar o sucesso desta atividade, sem nunca esquecer que centrar a atenção e a intencionalidade educativa nas emoções das crianças torna-se fulcral para as interações pedagógicas.

Ao longo das diversas atividades a mestranda compreendeu ainda a importância do apoio e da presença do/a educador/a para as crianças, ajudando a desenvolver a confiança necessária para que estas se sentissem seguras para realizarem as diferentes explorações, uma vez que

as relações que as crianças desenvolvem com os educadores podem contribuir de forma positiva para o sentido de competência e bem-estar das crianças, desde que os adultos envolvidos compreendam e apoiem os seus níveis de desenvolvimentos, lhes permitam funcionar como aprendizes activos (...) (Hohmann & Weikart, 2011, pp. 602,603).

É necessário, como futura profissional de educação ter a consciência de que através da interação adulto-criança, os educadores moldam as formas de pensar e de aprender das crianças com que estão no seu quotidiano, já que as interações são a base para o bem-estar do ambiente educativo. Desta forma, e sobretudo em idades mais precoces, é fundamental que as crianças estabeleçam uma ligação segura com o/a educador/a que, por sua vez, deverá assumir as suas responsabilidades enquanto educador/a e cuidador/a (Goldschmied & Jackson, 2006). Segundo Reggio Emilia, as relações são protagonistas do processo educativo e, por isso, têm que ter por base a reciprocidade e o respeito mútuo (Edwards, Gandini, & Forman, 1999), que promovem a aprendizagem individual e de grupo “através da partilha, negociação e colaboração que se estabelece nas interações (...) entre crianças e adultos (Lino, 2013, p. 128). Só assim, através da criação de um ambiente seguro, confortável e estimulante, se desenvolve a autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança das crianças, garantindo a continuidade da relação de confiança criada entre o profissional de educação e as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Na PES I, a mestranda conseguiu observar, de forma gradual, que as crianças se mostravam cada vez mais motivadas com as atividades propostas da mesma. Este facto não só permitiu às crianças a atribuição significado às aprendizagens realizadas, como também promoveu o desenvolvendo as suas capacidades e competências cognitivas e intelectuais, bem como da ligação entre a estagiária e cada uma das crianças do grupo.

Salienta-se ainda que o facto de a díade, em conjunto com a educadora cooperante, ter planificado a rotina diária com vista a uma rotina de cuidados previsíveis e ter aliado a atividades socioeducativas fez com que houvesse um desenvolvimento integral e harmonioso de cada criança,

atendendo sempre às suas necessidades e aos seus interesses. Nesta valência, a dimensão pedagógica da organização do tempo em creche é, sem dúvida, central na profissionalidade docente, tal como é defendida pela abordagem *HighScope* – apologista de rotinas diárias previsíveis, embora flexíveis, incorporando permanentemente o conceito de aprendizagem ativa (Post & Hohmann, 2003). Assim, a rotina da sala em que a mestranda realizou a sua PES I incluía para além do momento de chegada, o tempo de grupo, o tempo de escolha livre e o tempo exterior, as rotinas de cuidados, como a hora das refeições, o tempo de cuidados corporais e o tempo da sesta. Ademais, o/a educador/a, no âmbito da sua ação deverá valorizar a necessidade das crianças de explorarem e forma sensoriomotora, assim como deverá atribuir-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, dar valor às suas comunicações ao longo do dia, tendo assim sempre em conta todo o trabalho de equipa que apoia o grupo. Não esquecendo nestas dimensões, que a base da ação do/a educador/a em creche se centra nas experiências-chave, defendidas pelo modelo curricular *HighScope* (Post & Hohmann, 2003). Deste modo, os interesses e necessidades das crianças revelaram-se o foco central na organização da rotina diária, já que os vários momentos do dia iniciam-se ou finalizam-se consoante os interesses e desejos das crianças (Araújo, 2013).

### **3.2. Descrição e análise da prática pedagógica em pré-escolar**

Na PES II, na valência de educação pré-escolar, a mestranda atribuiu intencionalidade à sua observação, de modo a compreender algum foco de interesse ou necessidade no grupo, com o intuito de experienciar a abordagem à metodologia de trabalho de projeto neste contexto. Como se sabe, o trabalho de projeto, enquanto ação concebida e desenvolvida por um

grupo torna possível “colocar hipóteses, analisar, elaborar conjecturas, (...) persistir na resolução de problemas (...)” (Vasconcelos, 2012, p. 10). Por isso através desta metodologia as crianças colocam questões, resolvem problemas e procuram um sentido para aprender sobre o mundo que as rodeia (Katz e Chard citado em Vasconcelos, 2012). E, para isso, o/a educador/a precisa de ter sensibilidade aos interesses e motivações das crianças para conseguir estimular os projetos que possam surgir no grupo de crianças (Oliveira-Formosinho, 2009).

No entanto, antes de apresentar o projeto desenvolvido com o respetivo grupo na valência de pré-escolar, importa contextualizar o ambiente educativo, bem como as intencionalidades atribuídas ao mesmo. Assim, e uma vez que o projeto de sala está relacionado com a multiculturalidade, sendo esta uma das temáticas a ser trabalhadas durante o presente ano letivo, a díade optou por adotar esta temática durante a atividade da Caça ao Tesouro. Com esta temática, a mestranda vivenciou com o grupo experiências essenciais para a aquisição de competências profissionais, bem como para o restante percurso da PES II.

A presente atividade teve origem num interesse verbalizado por uma das crianças do grupo, o Af., que, aquando do momento do lanche da manhã, disse à educadora “Podíamos fazer uma Caça ao Tesouro”. Com isto, a díade, escutando o desejo da criança, em conversa com a educadora cooperante, resolveu materializá-la.

No primeiro momento da atividade, as crianças receberam as instruções que dizem respeito à mesma, com a apresentação do mapa do tesouro (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagem 121), como auxílio, sendo que este foi posteriormente analisado pelo grupo de crianças. Nesta análise do mapa, em discussão no grande grupo, foram identificados pelas crianças os possíveis

locais onde deveríamos procurar o tesouro, tendo em consideração a planta da instituição – a cantina, a sala do lanche, o quarto de banho, a sala dos triciclos e a sala do prolongamento (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagem 122).

De seguida, o grupo foi dividido em dois pequenos grupos, sendo o primeiro constituído pelas crianças mais novas e o segundo pelas crianças mais velhas. Esta divisão teve por base a natureza do conteúdo do tesouro que iria ser encontrado. Para o segundo grupo, este detinha elementos que desafiavam a capacidade de comparação entre o abstrato e o real. Já para as mais pequenas, o elemento principal do tesouro baseava-se em músicas identificativas das diferentes culturas. O grande objetivo para o primeiro grupo consistia em integrá-lo na atividade e promover o contacto com as diferentes culturas da sala.

Então, juntamente com o mapa, em ambos os grupos, as crianças receberam a primeira pista que foi entregue em formato *puzzle* e com o texto em forma de adivinha e outra pista só com a adivinha mais complexa. Ambos os grupos partiram à descoberta (cf. Anexo C2. – C2.3. – imagens 123,124,125,127). Depois de encontrarem os dois tesouros (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagens 126,128), o grande grupo reuniu-se para partilhar aquilo que encontraram nos dois tesouros (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagem 129).

No entanto, no grupo das crianças mais velhas, após o momento de descoberta do tesouro, houve lugar para partilharem as primeiras impressões acerca daquilo que descobriram dentro dos tesouros. Este tesouro era constituído por fotografias de crianças alusivas aos diferentes países, que, tal como já foi referido, promovia a capacidade de comparação entre as fotografias e as crianças existentes no grupo. O primeiro tesouro, respeitante ao grupo de crianças mais crescidas, despoletou ideias interessantes acerca da multiculturalidade, sendo que a mestranda foi falando com as crianças e

tentando que elas descobrissem quem é que no grupo era mais parecido com aquele menino, ou aquela menina da fotografia que viam no momento. As comparações podiam ir desde alguns aspetos físicos, como os olhos até aspetos de vestuário, como é o caso dos vestidos do Bangladesh, que as crianças facilmente identificaram, a Tn. e a Suf., por exemplo. O registo fotográfico alusivo ao Brasil foi descoberto pelo Af., pois era um menino com a cara pintada com a bandeira do Brasil, demonstrando-nos que já possui algum conhecimento acerca do Mundo. A fotografia mais difícil de descobrir foi a respeitante ao Quirguistão, no entanto após várias pistas, as crianças foram capazes de descobrir.

Já o tesouro descoberto pelo grupo das crianças mais novas era constituído por uma *pen* com músicas alusivas a alguns dos diferentes países. Nesta *pen*, com a qual se pretendia desenvolver competências relacionadas com o subdomínio da música, existiam músicas como o “Bailinho da Madeira” de Linda de Suza; “L’Italiano (I Asceatemi Cantare)” de Toto Cotugno; “Regadinho” (variante de cada zona do País), entre outras, que poderiam ser identificadas pelas crianças dos respetivos países.

Após o momento de encontrarem os tesouros, os dois grupos reuniram-se e partilharam aquilo que encontraram com todo o grupo. Posteriormente, a mestranda colocou no rádio a *pen* para todas as crianças ouvirem as diferentes músicas e, após a sua audição, tentassem descobrir a que país diziam respeito, demonstrando assim alguns dos seus conhecimentos relativos ao Mundo. Algumas crianças conseguiram descobrir a que país pertencia a música, como por exemplo numa das músicas, identificaram italiano pois a música referia essa palavra, demonstrando assim a sua atenção à atividade. Por fim, a díade propôs que dançassem livremente as músicas (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagem 130), como modo de finalizar a atividade. O

registo do mapa do tesouro foi realizado pelo grupo de crianças mais crescidas (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagens 131,132).

Neste seguimento, e de modo a aproveitar o projeto curricular de sala e as características do respetivo grupo, a díade partiu para a implementação do trabalho de projeto. Assim, a MTP desenvolvida com o grupo de crianças de educação pré-escolar intitulou-se “Sol de Natal”, surgindo no seio do grupo, uma vez que a instituição acolhe crianças de diferentes culturas e que, por este motivo, nem todas festejam o Natal. Assim, as diversas curiosidades acerca das diferentes culturas e tradições foram emergindo acerca desta temática.

Contudo, importa referir que a educadora cooperante preferia não atribuir especial atenção a esta e outras festas durante a sua prática educativa, para não ferir as suscetibilidades de nenhuma criança, nem de nenhuma família, devido à multiculturalidade presente no grupo. No entanto, não pode deixar de ouvir aquilo que as outras crianças partilham em grande grupo e responder a estas crianças e, assim sendo, a díade adotou a metodologia de trabalho de projeto para que conseguissem de uma forma dinâmica responder a todas as interrogações do grupo.

Reforçando então que a temática do projeto de grupo teve origem nos interesses das crianças, na medida em que estas demonstravam uma grande curiosidade pela cultura dos pares, a temática do Natal surgiu aquando da preparação de toda a época natalícia, sendo que as crianças que festejavam o Natal iam partilhando com o grupo “já fiz o pinheiro de natal”, disse o Ad. ou “fui ver o Pai Natal no *shopping*” disse o To., fazendo confronto com as crianças que por razões culturais não festejam o Natal “eu não vi o Natal”, disse a Mlk., uma menina do Quirguistão (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagem 134).

Para enriquecer as aprendizagens e as partilhas entre as crianças, a díade convidou as famílias e as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico do mesmo agrupamento para participarem na elaboração de pequenas mensagens de Natal (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagem 147) para colocarem na Árvore de Natal construída pelo grupo de crianças. Apesar das diversas culturas presentes na sala, a maior parte das famílias respondeu prontamente e positivamente ao pedido elaborado pela díade. Assim, surgiram então mensagens de todas as famílias, umas mais extensas, outras a dizer simplesmente “Feliz Natal”, sendo que algumas preferiram dar espaço aos filhos para realizarem a ilustração que queriam (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagem 152).

O envolvimento das famílias no quotidiano pré-escolar ressalta “a necessidade de fomentar uma continuidade mesossitémica entre aqueles que se constituem, nos primeiros três anos de vida, e para muitas crianças (...)” (Araújo, 2013, p. 66), como um dos contextos com maior impacto no seu bem-estar e aprendizagem: a família (Araújo, 2013). Desta forma, a construção de parcerias com os pais revelou-se altamente benéfica para o grupo, na medida em que foi surgindo a partilha de observações da criança com os pais, demonstrando a evolução da criança e proporcionando assim também um aumento da confiança dos pais relativo ao profissional de educação (Araújo, 2013). Acima de tudo, a mestranda salienta a importância de respeitar todas estas culturas, mas sem tentar fugir às tradições portuguesas, pois o Natal é um elemento cultural muito importante para a maior parte das pessoas do País.

Numa fase posterior, as mestrandas tentaram perceber aquilo que as crianças já sabiam do Natal, ou seja, os seus conhecimentos prévios. Estas ideias iniciais relevaram à díade e à educadora cooperante que as crianças

sabiam muito pouco sobre o Natal (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagem 133). A mestranda salienta aqui a importância que a mediação das formandas e da educadora cooperante teve, na medida em que na fase da escuta da criança é necessário ter em atenção a participação efetiva de cada criança, associando-lhe o reconhecimento da competência da criança para explorar, descobrir, comunicar e construir significados.

A opinião/ponto de vista de cada criança foi muito importante para o trabalho de projeto visto que foi possível ir ao encontro dos interesses e da curiosidade das crianças, levando as crianças a recolher dados autonomamente e, ainda proporcionando a oportunidade de fazerem escolhas. Estes dados que as crianças recolheram, sem qualquer indicação do adulto, basearam-se em desenhos que faziam em casa, sendo que o momento do acolhimento servia muitas vezes para a partilha desses desenhos (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagem 153). Na sala de atividades, algumas crianças também mostraram esse interesse através das suas produções individuais, como é o caso da Mlk., que elaborou um desenho maravilhoso sobre o Natal, apesar de não o festejar, a sua curiosidade e interesse pela temática foi bastante visível ao longo de todo o projeto. A mestranda acredita que a capacidade de iniciativa das crianças proporcionou o desenvolvimento do seu espírito investigativo que, por sua vez, foram partilhando e refletido com o restante grupo sobre as suas descobertas.

Mais tarde, realizou-se a confeção de bolachas de natal (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagens 135,136,137,138). Esta atividade teve um efeito muito positivo nas crianças, uma vez que o grupo para além de demonstrar extremo entusiasmo, pediu várias vezes, posteriormente, para a repetir. Neste momento, o conhecimento que as crianças já tinham dos ingredientes de culinária foi ressaltado, já que estas reconheceram facilmente o açúcar, a

farinha, a manteiga, o limão. Apenas o fermento suscitou dúvidas no grupo. Ademais, ao longo da confeitura dos biscoitos as crianças iam tendo a percepção de alguns símbolos alusivos ao Natal, como a estrela, o pinheiro e o boneco de neve, envolvendo-se ativamente na atividade.

Posteriormente foi necessário partir para o momento de pesquisa, essencial para a clarificação de conhecimentos prévios das crianças: “é uma estrelinha, gosto do natal porque me dão prendas, o pai natal é amigo de todos, o menino Jesus é o deus do céu” disse o G.; “ajudo a mãe a fazer bolos, rabanadas, bolo rei, estou com a família toda” disse o R.; “não fazemos a árvore, somos muçulmanos” disse a Sf.; “vou fazer uma árvore” disse o Ad.; “é neve, uma festa” disse o Af.; “boneco de natal e pai natal” disse a Tn. Assim sendo, o momento de pesquisa iniciou-se pela pesquisa na Internet (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagens 144,145), com as crianças mais velhas, procurando responder às três questões que as crianças formularam e para as quais queriam obter respostas: “Porque se enfeita o pinheiro no Natal?”; “Porque se come bacalhau no Natal?”; “As pessoas que não tem árvore são diferentes?”. Num momento mais tarde, a pesquisa foi ainda completada através da exploração de dois livros (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagem 146) que explicitavam algumas coisas acerca de uma das questões.

Chegado o momento de partilhar com o grupo, mais concretamente com as crianças mais pequenas aquilo que aprenderam sobre o Natal, a mestrandia mediu e orientou as crianças através de algumas imagens que as ajudavam a relembrarem-se das questões e, conseqüentemente, das imagens a elas associadas, nomeadamente, o pinheiro de Natal, o bacalhau, a pinha, crianças de várias culturas, entre outras. Para isso, na interação conversacional, a formanda assumiu a responsabilidade de evidenciar não só o conteúdo, como também o processo de aprendizagem para que a partilha

fosse significativa. Este momento permitiu o desenvolvimento a consciência dos processos de aprendizagem e fazendo com que a criança aprenda a aprender (Folque, 2014).

Na fase final, da qual também faz parte a documentação do projeto, ou seja, o registo daquilo que aprenderam com o projeto num painel construído pelo grupo. Para isso, as crianças orientaram-se por algumas imagens levadas pela mestranda (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagens 139,140,141,142), sendo as suas sugestões imprescindíveis para o resultado final (cf. Anexo C2. – C.2.3. – imagem 143): “Mas B., precisamos de uma folha grande para conseguirmos colar as imagens” disse o Af., “Temos que escrever também” disse o Af. ; “Podemos colar aqui o pinheiro, a pinha e as frutas, pois antigamente as pessoas colocavam fruta nas árvores porque era aquilo que tinham em casa” disse o G.. Assim, uma vez que foram as crianças decidiram aquilo que iria ou não ser preciso para registar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto, foi-lhes dada a possibilidade de cada uma ser a “coprotagonista da construção dos conhecimentos (...)” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 8).

Esta tomada de decisões, em cooperação com os outros, permitiu o desenvolvimento de competências reflexivas e organizativas nas crianças. Deste modo, a recolha de todas as evidências do processo de desenvolvimento do projeto refletiu as aprendizagens das crianças, na medida em que estas ativaram saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional e social (Vasconcelos, 2012). Ademais, todo esse processo proporcionou à mestranda momentos reflexivos do seu trabalho, no âmbito de uma pedagogia em participação, na qual a observação, a escuta e a negociação se tornam processos indispensáveis (Sarmiento, 2009).

Mais ainda, a Metodologia de Trabalho de Projeto permite que as crianças se comecem a consciencializar da importância da cooperação, pois são estimuladas e incentivadas a participar na vida do grupo, pretendendo-se criar cidadãos autónomos, livres, participativos, responsáveis e com sentido crítico.

Em modo de conclusão das diversas dimensões, é necessário realçar a importância da avaliação de todas elas no processo profissional do/a educador/a de infância, com o intuito de a cada dia melhorar a ação pedagógica. Sabe-se que a presença de níveis de implicação elevados das crianças nas atividades enquanto elementos que ajudam a confirmar a exequibilidade e adequação das mesmas ao grupo de crianças é uma forma de confirmar se a mestranda alcançou maioritariamente o sucesso educativo ao conseguir satisfazer os interesses e necessidades desenvolvimentais diversos, tornando-se mediadora da ação educativa (Portugal & Laevers, 2010). Contudo, não se pode esquecer a importância dos contextos interiores e exteriores, seguros, cómodos e desafiantes para essa mediação. Além de mais, a mestranda compreendeu ainda que se deve conferir tempo a todas as crianças para prosseguirem nas suas explorações, na medida em que cada uma tem o seu ritmo e necessitam de diferentes períodos de tempo para desenvolverem as suas aprendizagens e para a exploração e experimentação dos distintos materiais (Portugal & Laevers, 2010).

Por outro lado, ao longo da prática educativa supervisionada, a mestranda teve a possibilidade de desenvolver alguns processos formativos que tinham como objetivo trabalhar as suas competências profissionais no âmbito da educação de infância. Sabe-se que o começo da vivência da profissão permite ao indivíduo contactar com quem partilha uma linguagem e determinadas perspetivas e, também, ir acumulando experiência, ao

comparar a situação atual com situações semelhantes anteriormente vividas (Lopes da Silva M. I., 1996).

Para isso, a mestranda destaca a possibilidade de este processo contribuir para a construção de uma atitude profissional reflexiva, essencial para a tomada de decisões. O exercício sistemático da reflexão *sobre, na e para a* ação que, aliada ao processo da supervisão pedagógica permitiram à mestranda coconstruir os saberes profissionais pois, “(...) a partilha de experiências e saberes (...)” emerge como um “(...) elemento formativo fundamental (...)” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 26).

Por sua vez, a reflexão surge ainda como um processo inerente à supervisão pedagógica, pois durante a prática pedagógica existem situações que sentimos a necessidade de refletir, ou seja, refletimos em grande parte *sobre* a ação, sobre aquilo que já aconteceu, sendo que é importante e necessário o profissional se autoconhecer para se autodesenvolver (Ramos & Gonçalves, 1996). As reflexões orais com os vários intervenientes do processo educativo completam-se com as narrativas individuais que a mestranda realizava para refletir acerca de vários assuntos, entre eles situações, dúvidas, constrangimentos, estratégias utilizadas e formas de melhorar a ação pedagógica. Assim sendo, estas narrativas foram apoiadas pelos registos individuais da mestranda que possibilitaram recordar as situações vividas, que possibilitaram a tomada de consciência do papel profissional da mestranda, assim como as reuniões de supervisão que se transformaram em partilhas, numa “relação adulta de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial (...)” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 65). Deste modo, o processo de supervisão assenta num “acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54).

A construção colaborativa de saberes profissionais entre as educadoras cooperantes, a díade e a supervisora institucional revelou-se um grande pilar na ação educativa, já que é através de um “espírito de pesquisa em que os actores individuais se integram no coletivo, empenhados na melhoria da qualidade, numa atitude de investigação-ação de que resulta, por inerência, a formação por aprendizagem (...)” (Alarcão, 2000, p. 19). Esta partilha foi essencial para desenvolvimento individual da mestranda enquanto futura profissional, na medida em que aconteceu num registo de cooperação, de solidariedade e interajuda face a dificuldades, na partilha dos sucessos e na reflexão alargada sobre a vida quotidiana de uma comunidade educativa (Morgado, 2003).

## **REFLEXÃO FINAL**

Com o término da PES torna-se relevante refletir acerca da evolução da mestranda, repleta de desafios e descobertas, que lhe permitiu abrir o caminho para uma nova etapa na sua vida. Além disso, na presente reflexão, apresentar-se-á também as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional.

Ao longo dos meses de estágio, muitas foram as experiências e as situações que proporcionaram o crescimento da estagiária, desde a interação com todas as crianças e com cada uma em particular, até à partilha de diversas situações de aprendizagem profissional com toda a equipa pedagógica. E, foi através de estratégias reflexivas utilizadas pela mestranda, que foi possível o constante questionamento da sua ação pedagógica, de uma forma crítica e construtiva, com a intenção de obter melhorias no seu campo profissional.

A oportunidade de desenvolver a PES em duas valências distintas, possibilitou à futura profissional de educação de infância o contacto com uma nova realidade, a creche, tendo em consideração que a ação profissional dos educadores de infância se desenvolve numa interligação profunda entre o educar e o cuidar dada a vulnerabilidade que apresentam as crianças desta idade. Por sua vez, as crianças muito pequenas necessitam de vinculação afetiva a uma determinada pessoa, desenvolvendo-se assim a comunicação entre os dois intervenientes, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento da criança (Portugal, 1997).

Aquando do período de estágio nesta valência, os medos da mestranda eram variados. Porém, a motivação esteve presente e as oportunidades para as novas aprendizagens começaram a surgir, construindo

e desenvolvendo desta forma a identidade profissional como futura educadora de infância. No entanto, importa referir que foram surgindo algumas dificuldades, como os tempos de transição, nos quais era difícil gerir o grupo.

No que diz respeito à valência da educação pré-escolar, as dificuldades sentidas foram menores, mais concretamente, estiveram relacionadas com a heterogeneidade do grupo ao nível da faixa etária e das diferenças culturais. Esta grande diversidade levou a mestrandas a recorrer a várias estratégias para captar a atenção de todas as crianças e, claro, responder aos seus interesses, tentando sempre responder às necessidades do grupo. Assim, a discente teve que ter em atenção que cada criança é um ser naturalmente complexo e único, o que faz com que cada momento numa sala de atividades seja também único, não havendo receitas para as questões que vão surgindo continuamente (Câmara, 1998). Porém, os receios também existiam sobretudo em relação à heterogeneidade de idades e de culturas das crianças, sendo que este foi o foco da atenção das mestrandas durante toda a ação pedagógica. Para isso, a formanda procurou adotar diversas estratégias para acompanhar toda esta diversidade na sala de atividades, na medida em que a diversidade das crianças “é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver (...)”, (Marchesi, 2001, p. 103) promovendo nas crianças o respeito e a tolerância para com o outro. No entanto, há que ter em atenção toda esta diversidade, e entender que “diversidade sem diferenciação pedagógica conduz à desigualdade (...)” (Leite, 2002, p. 136). Por isso, a postura da estagiária como futura profissional de educação foi de defender o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades, tentando dar resposta à multiculturalidade durante a sua ação pedagógica.

Nesta valência surgiu a oportunidade de experienciar a Metodologia de Trabalho de Projeto, aquando da época natalícia, pois surgiram várias questões no grupo que necessitavam de ser respondidas, proporcionando assim novos saberes às crianças. Apesar de ter sido um projeto que decorreu durante um período de tempo bastante reduzido, todas as fases desta metodologia foram executadas, conseguindo que todas as crianças participassem, independentemente da sua idade e da sua cultura. Este projeto teve em conta o bom senso e a sensibilidade de toda a equipa pedagógica pois é uma temática que poderia ferir algumas suscetibilidades, principalmente às crianças que não festejam o Natal, mas que neste caso responderam de forma muito entusiasmada a todos os apelos das mestrandas e da orientadora cooperante.

No que diz respeito à realização das planificações semanais, estas foram evoluindo de semana para semana, sendo que as mestrandas foram conseguindo interligar bastante bem os objetivos, as necessidades e os interesses das crianças. Este conhecimento acerca das características das crianças revelou-se essencial para conseguir acompanhá-las no seu desenvolvimento, nos seus progressos, cativando-as, de forma a estabelecer uma inter-relação com base na afetividade (Freitas, 2016). Por conseguinte, o grau de bem-estar e envolvimento evidenciado pelas crianças num contexto educativo permitiu à mestranda identificar o quanto a organização e dinâmica criadas pelo/a educador/a se refletem para as crianças se sentirem bem, a serem elas mesmas e claro, a terem as suas necessidades básicas satisfeitas.

Com isto, em ambas as valências de estágio, a mestranda demonstrou frequentemente preocupação em promover interações pedagógicas de qualidade através da sensibilidade, estimulação e autonomia (Bertram &

Pascal, 2009), em todos os momentos da rotina diária do grupo de crianças, tentando sempre proporcionar aprendizagens significativas para as mesmas.

Por outro lado, o processo reflexivo das práticas educativas revelou-se uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento profissional da mestranda, sendo que, segundo Knapp (1993), “a reflexão é, para nós também, um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objetivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações (citado em Sá-Chaves, 2009, p. 14). Assim, a reflexão constituiu-se como uma condição imprescindível, quer na dimensão do desenvolvimento profissional, quer na vertente pessoal, pois é na continuidade do processo reflexivo, enquanto possibilidade de reconstrução de saberes, que se opera a transformação progressiva das próprias práticas, de forma a desenvolver novas compreensões com possibilidade de as utilizar em intervenções futuras (Sá-Chaves, 2009).

Por sua vez, a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo suprarreferenciado, com base na observação, na planificação, na ação e na avaliação desenvolvidos pelo/a educador/a, para adequar as práticas ao seu grupo de crianças, fazendo a mestranda crescer profissionalmente. Ainda relacionado com a aprendizagem da profissionalidade docente, segundo Piaget, 1978 “(...) a motivação aumenta quando sentimos uma certa empatia, interesse ou paixão pelo que estamos a tentar aprender” (citado em Tomlinson, 2008, p. 23), como é o caso da mestranda, da paixão que sente pela área da educação de infância e claro, o seu enorme desejo em tornar-se educadora de infância. Mas há que haver competência para educar, sendo que esta é apresentada como “uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal” (Cró, 1998, p. 21) que implica uma interiorização das responsabilidades inerentes às tarefas do/a

educador/a, que é aquilo que vamos aprendendo ao longo da nossa formação e do nosso percurso de desenvolvimento profissional. Ainda assim, é necessário que cada profissional de educação desenvolva a sua capacidade de reflexão crítica sobre a prática educativa, promovendo sempre o diálogo e a colaboração com os outros educadores (Oliveira, 1997).

Esta colaboração entre os profissionais caracteriza-se pelo seu processo interativo, que implica um clima de apoio e de respeito mútuo, que existiu durante a prática pedagógica, sendo possível à dídade e à orientadora cooperante apoiarem-se mutuamente, partilhando as ideias de cada uma, de modo a estabelecerem e manterem contextos de aprendizagem ativa para as crianças, resultando num trabalho bem-sucedido.

A supervisão pedagógica revelou-se também um grande apoio durante ambos os estágios pois, através deste processo foi possível a mestranda desenvolver novas conceções, novas formas de pensar, de compreender e de agir, permitindo tentar, mais tarde, de uma forma diferente, a sua ação educativa (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996).

Para finalizar, todo este processo formativo permitiu à mestranda desenvolver diversas competências a nível pessoal e profissional, que possibilitam uma prática mais adequada aos diversos contextos, sem nunca esquecer que ser educadora é ser o modelo “daquelas” crianças, tendo a consciência da minha influência no desenvolvimento pessoal e social das crianças.



## REFERÊNCIAS

### Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Em I. Alarcão , *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (Vol. 14, pp. 11-24). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artmed.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e Práticas ancorados em Perspetivas Pedagógicas de Natureza Participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (Vol. 18, pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Câmara, M. J. (1998). *A Identidade e a Diferença: Como os Educadores Marcam as Crianças* (1.ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Obtido em 15 de 12 de 2016, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores: Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. (J. C. Eufrázio, Trad.) Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular* (Vol. 1). Luanda: Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (D. Batista, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Feytosa, A. M., Silva, E., & Amella, J. L. (1997). *Aprender: O Desenvolvimento da Inteligência* (Vol. 3). Lisboa: Marina Editores.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain.
- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na Educação Básica - O Caminho das Pedagogias Explícitas. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (4.ª ed., Vol. 1, pp. 9-14). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Merali, K. (2013). Nota de Apresentação. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (Vol. 18, pp. 7,8). Porto: Porto Editora.

- Freitas, M. (2016). O Papel das Equipas Pedagógicas na Gestão dos Tempos. Em T. Sarmiento, *Juntos...Pela Criança na Creche!* (1.ª ed., pp. 129-148). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (Vol. 17, pp. 46-81). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche* (2.ª ed.). (M. Xavier, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.). (Á. H. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. (C. Tavares, & A. I. Vale, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. M. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (4.ª ed., Vol. 1, pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: do passado ao presente, desafios para o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 4-14.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Lopes da Silva, M. I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes: Metodologias de Investigação-Ação* (1.ª ed., Vol. 9). Instituto de Inovação Educacional.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola* (Vol. 10). Porto: Porto Editora.
- Maia, P. L. (2016). Prefácio. Em T. Sarmento, *Juntos...Pela Criança na Creche!* (pp. 19,20). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os Projetos nos Serviços Educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marchesi, Á. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. Em D. Rodrigues, *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (Vol. 7, pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1998). *A Prática Pedagógica no Jardim de Infância*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., . . . Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6* (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (Vol. 13). Porto: Porto Editora.
- Mesquita, C. (2016). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 22-25.

- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-Acção como Suporte ao Desenvolvimento Profissional Docente. (I. P.-E. Educação, Ed.) *EDUSER: Revista de Educação*, 2, pp. 66-83.
- Moderna, E. E. (2012). 1979 - O Trabalho Cooperativo na Educação Democrática. Em A. Nóvoa, F. Marcelino, J. Ramos, & S. Niza, *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação* (pp. 59 - 68). Lisboa: Tinta da China.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (4.ª ed., Vol. 1, pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (1997). A Acção-Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um Estudo no Âmbito da Formação Contínua. Em I. Sá-Chaves, *Percursos de Desenvolvimento e Formação Profissional* (pp. 91-106). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena - O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. Em J. Oliveira-Formosinho, *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (I. Alves, Trad., 3.ª ed., pp. 51-74). Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as Aprendizagens*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em Creche: A Perspetiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (Vol. 18, pp. 11-27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (Vol. 17, pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (4.ª ed., Vol. 1, pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Pacheco de Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número de Organização de Dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Portugal, G. (1997). Perspetivas Futuras na Formação de Educadores de Infância. Em I. Sá-Chaves, *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 75-90). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (S. Bahia, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, M. A., & Gonçalves, R. E. (1996). As Narrativas Autobiográficas do Professor como Estratégia de Desenvolvimento e a Prática da

- Supervisão. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (Vol. 1, pp. 123-150). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão* (4.ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, T. (2009). As Crianças e a Cidadania: Abordagens Participativas em Projetos Educativos. Em T. Sarmiento, *Infância, Família e Comunidade* (Vol. 14, pp. 43-68). Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2016). Um Início de Percurso. Em T. Sarmiento, A. D. Oliveira, C. Miranda, D. Damas, D. Silva, I. Pereira, . . . S. Silva, *Juntos...Pela Criança na Creche!* (pp. 21-27). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Spodeck, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. (C. O. Dornelles, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). "Ler" antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? Em F. L. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para Jardim de Infância* (pp. 6-23). Carnaxide: Santillana.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L., & Santos, S. (2008). Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância. Como a Investigação suporta a Ação. Em F. L. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para Jardim de Infância* (pp. 44-77). Carnaxide: Santillana.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa.

Zoccatelli, B., & Malavasi, L. (2013). *Documentar os Projetos nos Serviços Educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

### **Webgrafia**

HighScope Educational Research Foundation. (12 de janeiro de 2017). *Program Quality Assessment (PQA)*. Obtido de HighScope: <https://highscope.org/>

### **Documentos de enquadramento legal**

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001 – Aprova o perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001 – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014 – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Recomendação n.º 1/2011. (2011). A Educação dos 0 aos 3 anos. Diário da República, 2.ª série – N.º 79 – 21 de abril de 2011. Lisboa.

### **Outros documentos consultados:**

Projeto Curricular de Grupo 2015/2016 [PES I] - Creche

Projeto Educativo da Instituição 2015/2016 [PES I] - Creche

Projeto Curricular de Grupo 2016/2017 [PES II] – Pré-Escolar

Projeto Educativo da Instituição 2016/2017 [PES II] – Pré-Escolar