

Orientação

RESUMO

A sociedade encontra-se, atualmente, em constante mudança, pelo que surge a necessidade de formar profissionais de educação capazes de dar resposta a novos desafios e de formar cidadãos críticos e responsáveis, estimulando a sua participação ativa na sociedade. Desta forma, no âmbito das Práticas Educativas Supervisionadas I e II, o presente relatório de estágio foi elaborado enquanto requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar. O documento visa apresentar o processo formativo da mestranda na prática, assim como, as aprendizagens desenvolvidas no contexto de Creche e Pré-Escolar. Nesta linha de pensamento, são apresentados os quadros teóricos e legais que sustentaram a prática pedagógica em ambos os contextos. Por conseguinte, são apresentadas, numa visão socioconstrutivista, as perspetivas pedagógicas, tanto em Creche como em Educação Pré-Escolar, que sustentaram as respostas às capacidades, interesses e necessidades evidenciados pelas crianças. Também, ao longo da prática, a mestranda teve em consideração tudo o que foi aprendendo e desenvolvendo nas diferentes Unidades Curriculares do plano de estudos já que estas permitiram a construção de saberes fundamentais para a prática educativa. Além do mencionado é, também, espelhada a importância que a metodologia de investigação-ação possui em todo o processo formativo, na medida em que o(a) educador(a) é investigador(a) da sua ação, sendo um profissional crítico e reflexivo, que está aberto à mudança. Por fim, é realizada uma reflexão que sintetiza as potencialidades e constrangimentos sentidos pela mestranda, tal como a contribuição do estágio para o desenvolvimento de competências profissionais.

Palavras chave: educação de infância; prática pedagógica; investigação-ação; aprendizagens.

ABSTRACT

Society is, currently, in constant change, therefore, there comes the need to shape education's professionals capable of giving answers to new challenges and of educating critical and responsible citizens, stimulating their active participation in society. In this way, in *Práticas Educativas Supervisionadas I e II*, this teacher training's report was built as partial requirement to obtain the master's degree in Preschool Education. Thus, the document aims to present the formation process of the master's degree's student while in teacher training, in a daycare and a preschool. In this line of thought, several theoretical and legal frameworks are presented, which sustained the teacher training's process in both contexts. Consequently, in a socioconstructivist point of view, several pedagogical perspectives are presented, which sustained the answers to the children's skills, interests and needs, in both daycare and preschool. Also, throughout the teacher training's process the master's degree's student had in consideration everything that she learnt and developed in the plan of studies' classes, since it allowed the construction of fundamental knowledge for the educational practice. Besides of what it is mentioned it is, also, reflected the importance that the action-research process possesses in the entire formation process, in the way that the preschool teacher is an investigator of their action, while being a reflexive and critical professional, which is opened to change. As a conclusion, there is a reflection which synthesizes the potentialities and constraints felt by the master's degree's student, such as the teacher training process' contribution for the development of professional skills.

Keywords: childhood education, pedagogical practice, action-research, learning.

ÍNDICE

Resumo	III
Abstract	V
Índice	VII
Índice de Anexos (Suporte digital)	IX
Lista de Abreviações	XI
Introdução	1
1. Enquadramento Teórico e Legal	3
1.1. Contextualização da Educação de Infância em Portugal	3
1.2. A Criança como ser competente	7
1.3. Desenvolvimento de competências Profissionais do Educador de Infância	10
1.4. Perspetivas pedagógicas para a educação de infância	13
1.5. Espaço Exterior como promotor de aprendizagens: brincar e aprender	21
2. Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação	23
2.1. Caracterização dos contextos de estágio	23
2.2. Metodologia de investigação	31
3. Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	35
Reflexão Final	69
Referências Bibliográficas	75
Documentos Legais e Reguladores	79

ÍNDICE DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

A: Planificações Semanais

A1: Planificações de Creche

A1.1: Planificação Semanal – 4 a 8 de abril

A1.2: Planificação Semanal – 10 a 12 de abril (com *feedback*)

A1.3: Planificação Semanal – 18 a 22 de abril

A1.4: Planificação Semanal – 25 a 29 de abril

A1.5: Planificação Semanal – 2 a 6 de maio (com *feedback*)

A1.6: Planificação Semanal – 9 a 13 de maio

A1.7: Planificação Semanal – 23 a 27 de maio

A1.8: Planificação Semanal – 30 a 3 de junho (com *feedback*)

B2: Planificações Pré-Escolar

B2.1: Planificação Semanal – 7 a 11 de novembro (com *feedback*)

B2.2: Planificação Semanal – 14 a 18 de novembro

B2.3: Planificação Semanal – 21 a 25 de novembro

B2.4: Planificação Semanal – 28 a 2 de dezembro (com *feedback*)

B2.5: Planificação Semanal – 5 a 9 de dezembro

B2.6: Planificação Semanal – 12 a 16 de dezembro (com *feedback*)

B2.7: Planificação Semanal – 9 a 13 de janeiro

B2.8: Planificação Semanal – 16 a 20 de janeiro

B2.9: Planificação Semanal – 23 a 27 de janeiro

B2.10: Planificação de Educação Física

C: Narrativas reflexivas individuais

C1: 1ª Narrativa (com *feedback*)

C2: 2ª Narrativa (com *feedback*)

C3: 3ª Narrativa (com *feedback*)

C4: 4ª Narrativa (com *feedback*)

C5: 5ª Narrativa (com *feedback*)

C6: 6ª Narrativa (com *feedback*)

C7: 7ª Narrativa

D: Grelhas de Avaliação

D1: Grelha de avaliação na valência de Creche

D2: Grelha de avaliação no contexto de Educação Pré-Escolar

E: Registos Fotográficos

E1: Sala de atividades da Creche

E2: Sala de atividades do Pré-Escolar

E3: Introdução do mapa do tempo e de presenças (Creche)

E4: Miniprojecto: Água (Creche)

E5: Atividade *Polisphone* (Creche)

E6: Jogo Heurístico (Creche)

E7: Organização do espaço (Pré-escolar)

E8: Atividade de Educação Física (Pré-escolar)

E9: Metodologia de Trabalho de Projeto – “Os meios de Transporte”
(Pré-escolar)

F: Outros Documentos

F1: Documentação Pedagógica (Creche)

LISTA DE ABREVIACÕES

ATL – Atividades de Tempo Livre
DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
EPE – Educação Pré-Escolar
ESE – Escola Superior de Educação
IPP – Instituto Politécnico do Porto
IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
ME – Ministério da Educação
MEM – Movimento da Escola Moderna
MEPE- Mestrado em Educação Pré-Escolar
MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG – Projeto Curricular de Grupo
PE – Projeto Educativo
PES – Prática Educativa Supervisionada
PP – Projeto Pedagógico
RI – Regulamento Interno
UC – Unidade Curricular
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), surge o presente relatório, como trabalho final para a obtenção do grau de Mestre.

O presente documento tem como fim dar a conhecer o percurso individual da mestranda, realizado entre os anos letivos 2015/2016 e 2016/2017, nas valências de Creche e Pré-Escolar, já que nestes vivenciou-se a ação, enquanto educadora de infância, desenvolvendo competências e saberes profissionais.

Deste modo, cabe ao segundo ciclo de estudos reforçar e aprofundar a formação académica, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação na área cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada (Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio). Neste sentido, compreende-se que a prática pedagógica visa formar os alunos para a prática docente e desenvolver competências inerentes a um desempenho docente adequado e responsável (Formosinho, 2009).

Destarte, o presente relatório encontra-se dividido em três capítulos distintos. No primeiro capítulo, a mestranda descreve os quadros teóricos que sustentaram e orientaram a sua prática educativa, já que estes contribuíram para o desenvolvimento de competências da mesma. Assim, a mestranda, no capítulo referido, enfatiza o papel da criança como ser ativo, as competências que o(a) educador(a) deve possuir e as perspetivas pedagógicas preconizadas na Educação de Infância. Neste capítulo será, também, abordada a importância que o espaço exterior possui para a promoção de aprendizagens no contexto de Creche e Jardim-de-Infância.

De seguida, no segundo capítulo, é apresentada a caracterização dos contextos educativos da PES, que possibilita um conhecimento mais aprofundado do espaço e do grupo de crianças, ajudando a compreender

algumas decisões a nível das ações desenvolvidas pelo par pedagógico, no decorrer da prática. Assim, foi fundamental a mestrandia recorrer ao Projeto Curricular de Grupo (PCG), ao Projeto Educativo (PE) e ao Regulamento Interno (RI), para melhor compreender a realidade em que a mesma estava inserida, dando, deste modo, resposta a situações emergentes, mas, também, aos interesses e necessidades das crianças. Neste capítulo, é explanada, também, a Metodologia de Investigação-Ação, que sustentou o desenvolvimento de competências investigativas da mestrandia. Por tal, numa linha de investigação-ação seguiu-se, atendendo à sua imprescindibilidade para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, o ciclo: observar, planificar, agir, avaliar e refletir. É importante destacar, como essenciais neste processo de construção de conhecimento, nomes como Alarcão, Tavares, Elliot, Tuckman, Oliveira-Formosinho e Estrela por auxiliarem a mestrandia a refletir sobre as suas práticas na tentativa de as melhorar e adequar, com o intuito de evoluir.

No terceiro capítulo é apresentada uma descrição e análise das atividades e projetos desenvolvidos em ambos os contextos. Ao longo deste, a mestrandia irá refletir sobre as atividades desenvolvidas, os resultados obtidos e, conseqüentemente, sobre a sua evolução. Para além do mencionado, serão, também, destacadas as alterações que a mestrandia realizou na rotina diária na valência de Creche e a (re)organização do espaço no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE).

Seguidamente, surge uma reflexão acerca de todo o percurso da mestrandia, evidenciando o processo formativo e evolutivo que contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como possibilidades de futuras aprendizagens.

Por fim, encontra-se as referências bibliográficas que suportaram e orientaram a PES. Posteriormente, seguem-se os anexos em suporte digital que ilustram as atividades desenvolvidas em ambos os contextos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Considerando essencial o enquadramento teórico e legal para a aquisição de competências na formação de um(a) futuro(a) educador(a), torna-se importante possuir uma formação académica aprofundada, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência. Assim, a preparação de educadores(as) deve ser feita de uma forma rigorosa e que melhor valorize a função docente (Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio).

Destarte, no presente capítulo a mestranda abordará os referenciais teóricos e legais que sustentaram a prática pedagógica e o desenvolvimento de competências profissionais no contexto de Creche e Pré-Escolar.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Em Portugal, contrariamente ao que se verificou nos restantes países da Europa, só a partir do final dos anos 70 é que se começou a observar um grande desenvolvimento da educação de infância. Com o início da Revolução Industrial foram criadas as primeiras instituições nos países mais industrializados, sendo que em Portugal o início e o desenvolvimento de instituições surgiu mais tarde (Cardona, 1997).

Só em 1834, após a revolta liberal, com a expulsão de ordens religiosas do país, é que foi criada a primeira instituição para crianças, que tinha como finalidade “dar protecção, educação e instrução às crianças pobres” (Cardona, 1997, p. 27). Mas somente a partir de um decreto de 1878 que foi posteriormente regulamentado por um decreto de 1881 é que foram definidas as condições para a criação de “Asilos de Educação” para as crianças dos 3 aos

6 anos, começando em 1879 a ser utilizada a expressão “Jardim-de-Infância” (*idem*).

Apenas na década de 1990 é que a Educação de Infância começou, paulatinamente, a ser valorizada, pois houve uma preocupação em criar instituições para a educação de infância, facilitando a vida de várias famílias, já que estas responsabilizavam-se pela educação dos filhos enquanto as mesmas trabalhavam (Cardona, 1997).

Mais tarde surge a Lei de Bases do Sistema Educativo, que prescreve que a educação é imprescindível para o desenvolvimento total e equilibrado da criança, sendo a EPE:

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei de Bases do Sistema Educativo nº 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2º).

De acordo com Recomendação nº3/2011, de 21 de abril, a Educação de Infância, incluindo a Creche deve de ser realizada num contexto de aprendizagem ao longo da vida, abrangendo crianças com idades entre os 0 e os 6 anos.

Com base na teoria do desenvolvimento da criança e na experiência com bebés o modelo pedagógico *HighScope* refere que a Creche não se limita aos cuidados básicos, isto porque bebés e crianças até os 3 anos aprendem através dos sentidos e das interações com o mundo físico e social, pois as crianças mais novas têm o desejo natural de aprender ativamente (Post & Hohmann, 2011). Por isso, torna-se evidente realçar, segundo a Recomendação nº3/2011, de 21 de abril, a importância de a educação começar no nascimento, ou seja, “o Ministério da Educação (ME) devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos” (p.18026). Desta forma, a mestranda considera

relevante referir os objetivos da Creche, já que estes influenciaram a prática pedagógica e são, simultaneamente, importantes para o seu desenvolvimento profissional. Assim, são objetivos da Creche:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva; f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade (Portaria nº 262/2011, p. 4338).

Ciente de que a Creche é uma etapa essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a formanda considera importante que, nos primeiros anos de vida, estas tenham acompanhamento específico, para suportar as aprendizagens.

Em relação à EPE e, considerando a Lei de Bases do Sistema Educativo são objetivos pedagógicos: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, através das vivências e das experiências de uma vida democrática, de forma, a proporcionar aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e comunicação, através de linguagens múltiplas como meios de relação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; fomentar o desenvolvimento de uma educação para a cidadania, revelando-se importante, a inserção da criança na sociedade, respeitando o outro e as diferenças existentes, como também, despertar o pensamento crítico e a curiosidade. A igualdade de oportunidades, a despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, como também, a preocupação relativamente à saúde individual e coletiva inserem-se nos objetivos acima referidos (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro).

Em sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo surgiram em 1997, mediante o despacho nº 5220/97 de 4 de agosto de 1997, as OCEPE que afirmam que “a EPE cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Silva & Núcleo de Educação Pré-escolar, 1997, p.18).

No ano de 2016, surgem as novas OCEPE, mediante o despacho nº 9180/2016 de 19 de julho de 2016, que vieram complementar e aprofundar as anteriores, reformulou-se a estrutura global, nomeadamente no que diz respeito às áreas de conteúdo, introduzindo aprendizagens a promover, exemplos práticos e sugestões de reflexão, de modo a tornar este documento mais operacional e facilitar a sua utilização por parte dos(as) educadores(as).

Como é possível verificar nas OCEPE de 1997, existe uma ausência de atenção para com a Creche. Tal não se assume muito positivo, pois esta é uma etapa importante no desenvolvimento das competências e potencialidades das crianças. Deste modo pode-se referir que nas OCEPE de 2016 houve o cuidado de realçar a importância do contexto de Creche para o desenvolvimento gradual e integrado das crianças. Esta alteração surge a partir da conceção de que as crianças mais pequenas também aprendem, devendo, por isso, existir um trabalho intencional e pedagógico já que existem princípios que são transversais.

Em relação às OCEPE de 2016, o documento orientador apresenta as áreas de conteúdo que constituem as referências gerais a considerar na observação, planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). O mesmo documento encontra-se dividido em três grandes blocos – Área da Formação Social e Pessoal, Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. A Área da Expressão e Comunicação está subdividida em quatro domínios – Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística que se encontra subdividida em quatro subdomínios – Subdomínio das Artes Visuais; Subdomínio do Jogo

Dramático/Teatro; Subdomínio da Música e Subdomínio da Dança, por fim, temos o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática (*idem*).

Considerando as áreas e domínios referidos, é importante que haja, por parte do(a) educador(a), uma mobilização dos mesmos, de forma a sustentar as planificações e os projetos educativos, com vista a desenvolver nas crianças aprendizagens significativas. Sendo as OCEPE uma referência para o(a) educador(a), este(a) não deve nunca, encarar as áreas de conteúdo como “compartimentos estanques”, desenvolvidas separadamente umas das outras (Silva et al., 2016).

Importa referir que, no contexto de EPE, as OCEPE tornaram-se num documento de referência para a mestranda, pois para além de apresentar um conjunto de princípios, apoiou a ação pedagógica e orientou o processo educativo da mesma, na promoção de aprendizagens significativas para as crianças.

Para além dos normativos legais que orientam o processo de ensino e de aprendizagem, a mestranda conclui que deve, sobretudo, respeitar e considerar a opinião de cada criança como ser competente e com agência (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) que tem direito à participação em todas as vivências e experiências. Por tal, segue-se um subcapítulo cujo objetivo principal é aprofundar a imagem de criança.

1.2.A CRIANÇA COMO SER COMPETENTE

Segundo Mendonça (1997) o significado atribuído à infância e à criança foi-se modificando ao longo dos anos. Por tal, a mestranda irá, de seguida, abordar a conceção de criança que a mesma possui.

Ao contrário do que a pedagogia transmissiva refere, a criança não é uma tábua rasa, uma folha em branco, cuja atividade é, apenas, a de memorizar os

conteúdos e respetiva reprodução de forma fiel, evitando os erros e corrigindo os que não consegue evitar (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2013). A criança é sim um ser ativo e único com capacidades e competências próprias, inteligente, capaz, curioso e observador (Vasconcelos, 1997). É construtora do seu próprio conhecimento, participa com agência na tomada de decisões e é “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16), pois é através da negociação e do diálogo que constrói o seu conhecimento. Tal como referem James e Prout (1990, citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), as crianças deverão ser “envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas” (p.16). Esta imagem relaciona-se, portanto, com o facto de que a criança deve participar na vida social de forma ativa. Conforme a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, a criança deve ser detentora de direitos. Por tal, nos artigos 12 e 13, é atribuído à criança o direito de ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Considerando a imagem de criança, como um ser ativo e construtor do seu próprio conhecimento, é possível afirmar-se que a aprendizagem ativa ocorre quando a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos, sendo assim capaz de entender e de dar sentido ao mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 2011). Nesta linha de pensamento, entende-se que as crianças são consideradas agentes ativos, isto porque constroem o seu próprio conhecimento, partindo das suas ideias e das interações naturais desenvolvidas (*idem*).

Por tal, compreende-se que a aprendizagem ativa é mais eficaz em contextos que “providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 19). À medida que os bebés e as crianças mais jovens observam, alcançam, agarram pessoas e

materiais para brincarem e explorarem, iniciam ações que lhes interessam, particularmente, e respondem a vários acontecimentos que ocorrem no seu mundo (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, torna-se importante que o(a) educador(a) crie ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é encarada como sujeito de aprendizagem e não objeto respondente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Aliado ao processo de aprendizagem encontra-se o construtivismo que, segundo Kamii (s.a), refere-se ao processo pela qual a criança “elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento” (p. 30). Por outro lado, Fosnot (2007) defende que a construção da aprendizagem resulta da interação com o mundo físico e social. Desta forma, é importante que o(a) educador(a) permita às crianças levantarem as suas próprias questões e criarem as suas hipóteses, enquanto possibilidades, já que os “erros” enriquecem as concepções das mesmas e as testam (*idem*).

Para além da vertente construtivista, importa, agora, fazer menção ao socio construtivismo, que mantém as raízes construtivistas, onde o(a) educador(a) tem um papel significativo na construção do conhecimento da criança. De acordo com Vasconcelos (1997) “a abordagem do tipo socioconstrutivista considera que o conhecimento é gerado a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado” (p.37). Nesta sequência, é possível afirmar-se que a identidade pessoal da criança progride gradualmente à medida que esta estabelece interações (Hohmann & Weikart, 2011), partilha ideias, opiniões, conhecimentos, permitindo, assim, desenvolver a comunicação e melhorar as relações sociais.

Neste sentido, a mestranda considera relevante realçar a importância de atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, que se define como

a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um

adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem (Vygotsky, 1978 citado por Vasconcelos, 1997 p. 35).

Desta forma, compreende-se que a ZDP é quando as crianças precisam da ajuda de um adulto, ou até mesmo de uma criança mais competente para resolver um problema ou um trabalho, pois, acham que não são capazes de realizar sozinhas (Vasconcelos, 1997). A acrescentar a isto, é relevante considerar aquilo a que Bruner (1976, citado por Vasconcelos, 1997) designou de (scaffolding), pois é importante que o(a) educador(a), como ser experiente coloque andaimes de modo a “amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento” (Vygotsky 1956, citados por Rogoff & Wertsch, 1984, in Vasconcelos, 1997, p.37).

1.3. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

No que respeita à construção de competências profissionais do(a) educador(a) de infância, considerando o perfil geral de desempenho profissional, este(a) deve, através do saber próprio decorrente da sua profissão fomentar o desenvolvimento de autonomia e a inclusão plena na sociedade de cada criança, identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, combater a exclusão e discriminação, manifestar capacidade de comunicação e equilíbrio emocional na sua atividade profissional, bem como, ainda assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas. (Decreto-lei nº 240/2001).

Para além deste, outro documento que o(a) educador(a) de infância deve de ter em consideração, é o Decreto-lei nº241/2001, que define o perfil específico

de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Neste documento, compreende-se que o(a) educador(a) é quem concebe e desenvolve o currículo na EPE, através da organização do ambiente educativo, da observação, da planificação e da avaliação, assim como do desenvolvimento das atividades e projetos curriculares, com o objetivo de promover e desenvolver aprendizagens integradas.

Embora as OCEPE não constituam um programa a cumprir, torna-se importante que o(a) educador(a) as tenha como referência, já que estas orientaram a suas práticas. No entanto, como este documento não abrange a valência de Creche, o(a) educador(a) poderá optar pelas experiências-chave do modelo curricular *HighScope*, para crianças e bebés, que se encontram organizadas em nove domínios: sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento e música; comunicação e linguagem; exploração de objetos; noção precoce da quantidade e do número; do espaço e do tempo (Post & Hohmann, 2011, p.36).

Além do referido, no sentido de promover uma educação holística o(a) educador(a) poderá recorrer às brochuras, orientadoras da prática, propostas pelo ME. Através destas, o(a) educador(a) pode desenvolver atividades que despertem as crianças para a Área de Conhecimento do Mundo, já que esta proporciona experiências relacionadas com diferentes domínios do conhecimento humano (Martins et al., 2009).

Para além das ciências, também é importante estimular e incentivar as crianças desde cedo para a descoberta da escrita, visto que ao se envolverem na utilização da linguagem escrita, e ao verem os outros a ler e a escrever, vão desenvolver uma perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita e, simultaneamente, o gosto pela leitura e pela escrita (Mata, 2008).

Em relação às artes, estas por sua vez, fornecem às crianças suportes que permitem desenvolver a imaginação criadora como procura de descoberta de soluções e exploração de diferentes mundos, mas poderá também, por outro lado, criar oportunidades de explorar técnicas e materiais, de analisar e recriar

processos de produção artística, de contemplar obras de arte e de apreciar o belo (Godinho & Brito, 2010).

Por último, o(a) educador(a) é, também, responsável pela forma como as crianças vão construindo a sua relação com a matemática, já que esta está presente no dia-a-dia das mesmas, incentivando-as a resolverem os seus problemas (Castro & Rodrigues, 2008). Nesta sequência, é importante que o(a) educador(a) proponha tarefas de natureza investigativa, organizar jogos com regras e explorar materiais didáticos, uma vez que estes contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico (*idem*).

Por tal, na prática, é importante que o(a) educador(a) recorra à constante observação, prestando atenção às capacidades e interesses das crianças, reconhecendo aquilo que sabem e são capazes de fazer. Neste sentido, torna-se relevante salientar que o(a) educador(a) tem um papel fulcral ao nível da diferenciação pedagógica, dado que as crianças têm características muito diferentes. Assim, cabe ao(a) educador(a) assumir a heterogeneidade, proporcionar atividades diferenciadas, criar desafios e integrar cada criança no processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007).

A interação adulto-criança é, também, fundamental. O(a) educador(a) deve estar sempre atento(a) e disponível para as crianças, criando uma forte empatia, com vista a construir uma relação intensa e autêntica com as crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, o(a) educador(a) pode ter em conta as categorias da Escala de Observação de Empenho do adulto, nomeadamente: sensibilidade (pretende-se que o educador tenha em conta as necessidades de cada criança, ser sensível à forma como a criança reage e comunica, às suas preferências e relações, valorizar o que fazem e aceitar a sua forma de ser e estar); estimulação (refere-se à forma como o adulto ouve a criança, indo mais além no diálogo e no questionamento, incentiva e valoriza aquilo que faz, proporciona experiências variadas e diferentes, estimula a sua curiosidade e elogia as suas pequenas conquistas); autonomia (grau de liberdade que o educador pode oferecer à criança, no sentido desta querer fazer sozinha o que ainda não consegue, tendo o apoio e incentivo do(a)

educador(a) nesse domínio, exprimir o que fizeram e o que gostariam de fazer (Bertram & Pascal, 2009).

A par do empenhamento, é importante que o(a) educador(a) tenha em consideração o nível de envolvimento da criança, sendo este composto por indicadores como a concentração, a energia, a complexidade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação (Bertram & Pascal, 2009).

Cabe ao(a) educador(a) “escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27). Por tal, a criança deve ser entendida pelo(a) educador(a) como um ser capaz e ativo, pois trata-se de um sujeito com um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e aprendizagens, é através da interação com os outros e com o mundo que se desenvolve e aprende.

Para concluir, a mestrandia gostaria de realçar que, enquanto futura educadora, é importante manter a responsabilidade na interação, encorajando e permitindo à criança participar e a ter controlo sobre a sua aprendizagem. Assim, entende-se esta troca como um processo de negociação entre adulto-criança (Bertram & Pascal, 2009).

1.4. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

As perspetivas pedagógicas caracterizam-se pelo combinar dos fundamentos da ação, da teoria e da prática de qualquer educador(a) (Formosinho, 2013). Assim, nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que a adoção de perspetivas pedagógicas pelos(as) educadores(as) de infância é um fator de sustentação da sua práxis, isto é, uma “ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (p. 26).

Destarte, a mestranda optou por fundamentar a sua prática em pedagogias participativas que permitem “o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28).

Por tal, a mestranda recusou as pedagogias transmissivas, dado que estas, contrariamente às pedagogias participativas, não envolvem a criança nos processos de ensino e de aprendizagem, reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança, assim como a coconstrução de saberes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No que concerne aos modelos pedagógicos adotados na prática na valência de Creche, a mestranda apoiou-se, para estruturar as suas práticas pedagógicas, no modelo pedagógico *HighScope* e, na proposta pedagógica de Goldshmid e Jackson, nomeadamente, o Jogo Heurístico. Por sua vez, no contexto de EPE adotou à semelhança da valência de creche, várias dimensões da abordagem *HighScope*, mas também o Movimento da Escola Moderna (MEM), utilizando as fases de trabalho da perspetiva pedagógica da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

Iniciando pelo modelo pedagógico *HighScope*, de acordo com Oliveira-Formosinho (2013), esta abordagem é influenciada pelo paradigma desenvolvimentista, baseada em Piaget, Dewey, Kohlberg e Erikson. Este modelo pedagógico entende que a aprendizagem ocorre pela ação, sendo este o princípio basilar para a construção de saberes. Assim, compreende-se que os bebés e as crianças mais novas “constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias, estas adquirem conhecimento experimentando activamente o mundo à sua volta - escolhendo, explorando, manipulando, transformando, fazendo experiências” (Powell, 1991 citados por Post & Hohmann, 2011, p.1). Deste modo, a mestranda, em ambos os contextos, baseou-se no modelo pedagógico *HighScope*, na medida em que procurou proporcionar aprendizagens ativas, para que as crianças fossem coconstrutoras do seu próprio conhecimento, através das suas ações, interações e experiências.

Relativamente aos contextos de Creche e de EPE, a mestranda teve em conta a “Roda da Aprendizagem”, já que esta apresenta ideias fundamentais que orientam os(as) educadores(as) no seu trabalho diário com as crianças (Post & Hohmann, 2011).

Começando pelo contexto de Creche, sabendo-se que a aprendizagem ativa constitui o eixo central da “Roda da Aprendizagem”, uma vez que é “desde o nascimento que bebés e crianças aprendem activamente” (Post & Hohmann, 2011 p.11), a mestranda deu especial atenção às relações positivas que as crianças estabelecem entre os adultos e os pares. Além disso, realçou a importância da manipulação dos materiais, onde a criança cria, gradualmente, conceitos e conhecimentos sobre eles. De facto, esta atenção assumiu-se relevante para a prática educativa da mestranda, dado que, a partir deste foi possível criar um ambiente acolhedor, que permitisse as crianças agarrarem, alcançarem pessoas e materiais (Post & Hohmann, 2011). Assim, de seguida, serão explanadas as dimensões deste modelo com os quais a mestranda se identificou e desenvolveu na prática.

Considerando as experiências-chave enumeradas no subcapítulo 1.3 tanto para o contexto de Creche como para a EPE, importa referir que a mestranda se apropriou, mais, no primeiro contexto. Por tal, é fundamental que o(a) educador(a) se guie pelas experiências-chave *HighScope* para bebés e crianças, uma vez que, estas “representam aquilo que os bebés e crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem ativa” (*idem*, p.12).

Entende-se que, através das experiências-chave, os(as) educadores(as) atribuem significado ao que as crianças estão a fazer, utilizando-as para, através da observação, adaptar o trabalho, tomar decisões relativamente ao materiais e rotinas diárias, organizar e interpretar as suas ações, bem como, apoiar as capacidades emergentes das crianças (Post & Hohmann, 2011).

No que se refere à interação adulto-criança, de acordo com Post e Hohmann (2011), as interações que a criança cria com os adultos “proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico”

(p.12). Atendendo a tal afirmação, no contexto de Creche foi necessário a mestranda estabelecer um ambiente seguro, que permitisse estabelecer relações positivas e recíprocas com as crianças, do tipo dar-e-receber (Post & Hohmann, 2011).

Também, à semelhança da valência de Creche, na EPE esta dimensão assumiu-se de grande relevância, uma vez que, é através das interações positivas entre adultos e crianças que a aprendizagem pela ação ocorre de forma significativa, devendo por isso, o(a) educador(a) oferecer-lhes um clima protegido e saudável (Hohmann e Weikart, 2011). Assim, na prática educativa, a mestranda criou um clima de segurança, participou e apoiou as brincadeiras das crianças, encorajando-as a resolverem os seus próprios problemas, promoveu a autonomia, a independência e a iniciativa, desenvolvendo, nas mesmas, a capacidade de iniciar uma tarefa ou tomada de decisão. Por tal, importa destacar que, em ambos os contextos, a mestranda apoiou-se nos passos da abordagem *HighScope* para resolver conflitos entre crianças.

Além do princípio orientador acima referido, existe outro que a mestranda considera relevante, nomeadamente, o ambiente de aprendizagem, que segundo este modelo, deve ser “seguro e flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses” das crianças (Post & Hohmann, 2011, p.14). Assumindo que o ambiente é um potencial promotor de aprendizagens, é importante que o(a) educador(a) inclua uma grande variedade de materiais, possibilitando às crianças agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ritmo.

Nesta sequência, compreende-se que a sala deve contemplar áreas “diferenciadas para permitir diferentes aprendizagens curriculares”, pois para além de ser uma necessidade indispensável para a vida do grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83).

Quanto ao planeamento de uma rotina diária, ressalve-se que este modelo defende que os(as) educadores(as) devem planificar de forma flexível e centrada na criança, tornando a aprendizagem da criança mais significativa (Post & Hohmann, 2011). Por tal, os horários e as rotinas são suficientemente

repetitivos, na medida em que permite à criança explorar, treinar e ganhar confiança nas suas competências em desenvolvimento (*idem*).

No que respeita ao ambiente de aprendizagem no contexto de EPE, é necessário que o(a) educador(a) selecione os materiais apropriados de modo a que seja dado “às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2011, p.7). Em relação à organização dos materiais torna-se imprescindível que o(a) educador(a), juntamente com as crianças, estabeleça locais para os arrumar, utilizando materiais e métodos adequados tais como: caixas transparentes e rótulos com símbolos e desenhos para que estas consigam “ler”, e arrumar os materiais que pretendam, utilizar sozinhas (Hohmann & Weikart, 2011).

É, também, essencial organizar e dividir o espaço em áreas de interesse específicas, uma vez que estas “permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83-84). A organização da sala de atividades não segue um modelo único, devendo por isso no desenrolar do jogo educativo quotidiano, ser alterada consoante as necessidades e interesses do grupo (Oliveira-Formosinho, 2011).

Na abordagem *HighScope*, a organização e o equipamento utilizado desencadeiam, nas crianças, uma forte envolvência na aprendizagem ativa e na aquisição de competências de autonomia e independência. Tal aprendizagem acontece, pois é-lhes proporcionada a oportunidade de explorarem, com todos os sentidos, através do construir, do imaginar e do criar (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, importa salientar que o(a) educador(a) deve observar a criança em toda a ação, permitindo conhecer cada uma e, assim, melhorar as suas ações, tendo em conta as necessidades, interesses e aprendizagens.

Por sua vez, o modelo pedagógico MEM, visa criar um espaço que possibilite às crianças construírem conhecimentos, valores morais e estéticos a partir de experiências e de interações. Por tal, esta pedagogia, assenta, num projeto

democrático, com o objetivo de as crianças iniciarem práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática (Niza, 2013).

O presente modelo, tem três grandes finalidades, a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2012).

Sabendo-se que o modelo está, apenas, presente na EPE, torna-se importante referir os pressupostos do processo educativo, sendo os seguintes: organização de grupos heterogêneos, existência de um clima de expressão livre e o tempo lúdico da atividade exploratória (Folque, 2014). Nesta compreensão, o MEM privilegia a organização de grupos de diferentes idades, na medida em que este visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças. Relativamente ao clima de expressão livre, este tende a alargar as competências de comunicação e a aprendizagem da criança (Folque, 2014). No que concerne ao tempo lúdico, Folque (2014) afirma que se os(as) educadores(as) proporcionarem às crianças oportunidades de exploração, estas serão capazes de se envolver ativamente em procurar compreender o mundo à sua volta.

Considerando os “instrumentos de pilotagem da ação educativa” (Niza, 2013, p. 151) deste modelo, importa referir que, no contexto de EPE a mestranda utilizou o Quadro de presenças, uma vez que este “serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo” (Niza, 2013, p.153), sendo deste modo uma ajuda fundamental na construção e consciência do tempo. Também utilizou o Mapa de regras de vida, que abarca as regras que foram acordadas para a regulação do grupo. Regras essas que são sempre discutidas com as crianças e surgem de uma necessidade real, partindo de um problema que se procura resolver. O registo das atitudes certas ou erradas permite que o valor seja transmitido de forma significativa à criança (Folque, 2014). Neste sentido, entende-se que os instrumentos de pilotagem contêm inúmeras potencialidades pedagógicas, visto que estes contribuem para a construção de aprendizagens significativas das crianças.

No que diz respeito à organização do tempo no contexto de EPE, a mestranda guiou-se pelo modelo MEM e *HighScope*, adaptando, em vários momentos do dia, as terminologias de ambas as perspectivas. A escolha destes modelos teve que ver, com o facto de a formanda considerar que existiam na rotina diária das crianças momentos semelhantes ao MEM e ao *HighScope*. Assim, e tendo em conta à rotina do MEM verificou-se a existência de Atividades e Projetos, Atividades Culturais Coletivas e à sexta-feira a Arrumação e Organização das Produções. Por sua vez, no *HighScope* encontrou-se presente a Chegada, o Tempo de grande/pequeno grupo e o Tempo de Transição.

Centrando-se, agora, na MTP, esta é observável no modelo pedagógico MEM, mas também em Reggio Emília, tendo sido mobilizada pelo par pedagógico na PES II.

Assim, entende-se que a MTP é “um estudo em profundidade de um determinado tópico ou tema que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p. 3). Esta metodologia, por sua vez, procura, na EPE, estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças. Por tal, o desenvolvimento intelectual é fortalecido quando é proporcionado às crianças a oportunidade de conversarem sobre coisas que lhes sejam importantes (*idem*).

O trabalho por projeto tem como intenção envolver as crianças na aprendizagem ativa e no construtivismo, através dos processos de investigação. Por outro lado, acredita-se que esta metodologia pode ser um “andaime” para atuar na zona de desenvolvimento proximal das crianças (Vygotsky, 1978 citado por Vasconcelos et al., 2012). No olhar de Vasconcelos et al. (2012) a criança é “encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (p.18).

Neste sentido, cabe ao(a) educador(a), ao longo de todo o processo, colocar desafios às crianças, favorecer o diálogo e a discussão de problemas, auxiliar na organização das ideias, entre outros aspetos que considere relevantes (Vasconcelos et al., 2012).

Segundo Vasconcelos et al. (2012), ao elaborar um projeto devem ter-se em conta quatro fases. Na primeira fase, define-se o problema, formula-se as questões a investigar, dificuldades a resolver, o assunto a estudar, sendo essencial a construção de mapas conceituais para integrar os saberes e ideias das crianças. Posteriormente, segue-se a fase de planificação e desenvolvimento do trabalho, onde são definidas diversas possibilidades de desenvolvimento, de acordo com os objetivos delineados anteriormente. Quanto à terceira fase, que corresponde à execução, as crianças iniciam processos de pesquisa, registando todas as informações recolhidas através de desenhos, fotografias, esquemas, etc., com vista a planificarem o que vem a seguir. Por fim, a última fase refere-se à divulgação e avaliação, na qual existe uma socialização do saber, tornando-o útil a todos os elementos da comunidade educativa, permitindo uma avaliação de todo o processo de elaboração do projeto. As fases anteriores não são apenas sequências no tempo, podendo interligar-se entre si em momentos diversos, criando uma espiral que gera conhecimentos (Vasconcelos et al., 2012).

Fazendo uma última referência relativamente às perspetivas pedagógicas para a Creche, importa fazer menção, ao “Jogo Heurístico” proposta preconizada por Goldschmied e Jackson (2007), para crianças que se encontram no seu segundo ano de vida, pelo que a mestrandia mobilizou a mesma na sala de Creche onde estagiou. É uma atividade desenvolvida num ambiente controlado, na qual o tempo é dedicado à exploração de um conjunto variado de objetos, com os quais a criança brinca livremente. É a partir de uma vasta gama de objetos que as crianças “selecionam, discriminam e comparam, arrumam em séries, colocam por meio de fendas e empilham, rolam os objetos e testam o seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação” (Goldschmied & Jackson, 2007, pp.151-152).

O jogo heurístico possibilita o desenvolvimento da habilidade de concentração, levando ao desenvolvimento cognitivo e ao progresso educacional (Goldschmied & Jackson, 2007). O papel da Pessoa Chave no jogo heurístico é o de facilitador, ou seja, deve permanecer sentado(a) numa

cadeira, em silêncio, atento(a) e observador(a) não devendo estimular ou sugerir, elogiar ou direcionar o que a criança tem que fazer (*idem*).

1.5. ESPAÇO EXTERIOR COMO PROMOTOR DE APRENDIZAGENS: BRINCAR E APRENDER

O espaço exterior é um local que permite o desenvolvimento de novas aprendizagens, através da realização de experiências, tanto iniciadas pelos(as) educadores(as) como pelas crianças (Silva et al., 2016).

Atualmente, o tempo de recreio ao ar livre é considerado o local, preferido, das crianças mais pequenas para brincarem devido à liberdade que este oferece fora de quatro paredes - espaço sala, e devido às inúmeras potencialidades que lhes são proporcionadas. É neste espaço que as crianças sentem a possibilidade de correr, saltar e explorar as potencialidades do seu corpo de forma livre, sendo este um dos fatores determinantes para o grande fascínio das crianças pelo momento de brincadeira no exterior (Hohmann & Weikart, 2011).

Para as crianças mais pequenas o espaço externo pretende oferecer experiências sensoriais, estimulando o brincar – individual e em grupo – e a aprendizagem, através da exploração do seu meio envolvente (Goldschmied & Jackson, 2007). O acesso diário a este espaço permite, aos bebés, experienciar sensações diferentes das do interior – cheiros, sons, alterações luminosas e de temperatura, entre outras – alargando as suas experiências sensoriomotoras. Assim, é importante que o(a) educador(a) crie oportunidades para as crianças brincarem no exterior, dado que melhoram as capacidades de concentração, observação e criatividade. Além do mencionado, importa destacar que, as brincadeiras proporcionadas no exterior ajudam a reforçar os laços sociais entre as crianças, na medida em que negociam e resolvem os seus problemas.

No contexto pré-escolar, o tempo ao ar livre é visto como uma oportunidade para as crianças iniciarem ou continuarem as atividades, que estavam a realizar no interior, de forma mais revigorante e barulhenta (Hohmann & Weikart, 2011). Além disso, este permite que as crianças se expressem e se exercitem de formas que, habitualmente, não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior. Ou seja, as crianças que normalmente são sossegadas e envergonhadas no interior ficam mais conversadoras e aventureiras. Por outro lado, existem crianças que brincam no exterior com outras com quem habitualmente não brincam no interior, assim como aquelas que gostam de fazer barulho sentem-se mais libertas ao ar livre (*idem*).

Acontece que, nos dias que correm, o brincar no espaço exterior é, ainda, pouco valorizado, pois, muitas das vezes, os adultos não proporcionam idas ao exterior devido ao estado de tempo. Apesar de não ser comum as crianças saírem quando chove, há muitos outros estados climatéricos, como o vento ou o frio, que são argumentos frequentes para não levar as crianças ao exterior. Por tal, é importante que os adultos compreendam que “passar um tempo diário no exterior em todas as estações do ano afeta positivamente o modo como as crianças muito pequenas comem, dormem e se sentem” (Post & Hohmann, 2011, p. 272). É, também, fulcral que o(a) educador(a) participe e apoie as brincadeiras das crianças, consciente de que o tempo de exterior é muito mais do que o tempo de descanso das crianças. Deve, por isso, observar e recolher dados suficientes, que lhe permita continuar a desvendar os interesses e características das crianças (Goldschmied & Jackson, 2007).

Dado que o espaço exterior desenvolve várias competências, a mestranda considera relevante promover atividades de expressões, sendo uma dessas a expressão motora, já que esta fomenta o desenvolvimento da motricidade global e fina das crianças, através de, por exemplo, atividades de locomoção, de orientação no espaço, de manipulação de objetos e de jogos com regras (Decreto-Lei Nº 241/2001).

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

2.1. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

O presente capítulo diz respeito à caracterização dos centros de estágio em que a formanda realizou a PES e à metodologia de investigação que sustentou toda a prática. Deste modo, importa mencionar que o primeiro contexto onde a mestranda estagiou foi na Creche. A instituição onde desenvolveu a PES I situa-se no Concelho da Maia, que desde o dia um de setembro de 2014 é uma instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). É um edifício restaurado, inaugurado a 14 de março de 2015 pelo antigo primeiro-ministro, Passos de Coelho (Regulamento Interno da Instituição 2015/2016).

Esta instituição estabelece parcerias com instituições públicas, nomeadamente com a Lipor II; a Câmara Municipal da Maia; a empresa Tecmaia; o Instituto Português do Sangue; a Biblioteca Municipal da Maia; o Gabinete Ambiental Quinta da Gruta; a UNICER; e ainda com várias empresas relacionadas com os pais dos utentes (Regulamento Interno da Instituição, 2016/2017).

O horário de funcionamento é das 7:30 às 19:30 horas, no sentido de responder às necessidades das famílias.

O edifício é composto por três pisos com compartimentos espaçosos e bem organizados, dispondo de materiais e equipamentos de qualidade e adequados às necessidades das crianças. Possui, ainda, outras instalações complementares, nomeadamente: refeitório; secretaria; gabinetes de coordenação e salas polivalentes. Existem seis equipamentos sanitários, sendo dois destinados às crianças, um para pessoas com incapacidade motora, um para adultos e os restantes para auxiliares. Relativamente aos recursos humanos, a equipa da instituição é formada por cinco educadoras e dez

técnicos operacionais, de entre eles, ajudantes de ação educativa, trabalhadores auxiliares e cozinheiras.

A instituição integra as valências de Berçário e Creche, com capacidade para receber 70 crianças até aos 36 meses, distribuídas por uma sala de Berçário, duas salas para crianças de 24 meses e duas dos 24 aos 36 meses, tendo em média 15 crianças por cada sala (Regulamento Interno da Instituição, 2016/2017). De acordo com a Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto “a distribuição pelos grupos pode ser flexível, tendo em conta que deve atender à fase de desenvolvimento da criança e ao respectivo plano de actividades sociopedagógicas” (p.4339).

É de salientar que todas as salas têm acesso direto ao exterior, o que permitia que as crianças pudessem intercalar as atividades de sala com as de ar livre. Assim, no que se refere ao espaço exterior, este é composto por uma zona de recreio, que está devidamente cercado com gradeamentos intransponíveis. O pátio possui um escorrega, um baloiço, um cavalinho de molas e uma casinha de plástico que lhes permite experimentar novos movimentos corporais e contactar com a natureza.

A sala onde decorreu a PES I foi a sala B orientada pela educadora C.S. e por uma assistente operacional fixa. Saliente-se, porém, que havia uma outra assistente que prestava apoio em todas as salas desse edifício, rotativamente.

Esta sala (cf. Anexo D1, figura 1) era bastante ampla, que permitia às crianças realizarem as mais variadas atividades, ou seja, o espaço oferecia-lhes estímulos para explorarem e brincarem nas áreas que se encontravam delimitadas, o que lhes permitia desenvolver competências, capacidade e conhecimentos. Com esta delimitação pretende-se levar as crianças a perceber que, em cada área desenvolvem-se brincadeiras e tarefas diferentes. O espaço educativo divide-se num conjunto de cinco áreas (cf. Anexo D1, figura 2) distribuídas à volta da sala: Área dos Jogos – era composta por legos, animais e carrinhos de plástico (cf. Anexo D1, figura 3); Área da Casinha – existia diversos materiais nomeadamente, copos, pratos, tachos, panelas, bonecas, adereços e roupas (cf. Anexo D1, figura 4); Área da Expressão Plástica – continha tintas,

pincéis, paletas e materiais reciclados (cf. Anexo D1, figura 5); Área da Biblioteca – era composta por livros infantis e por um leitor de CD. Dando continuidade à caracterização da sala, é importante referenciar alguns materiais que se encontravam afixados nas paredes nomeadamente, o quadro de aniversários, expositor de trabalhos, registos realizados pelas crianças e um espelho.

O espaço era atrativo e estimulante e respondia às necessidades e interesses educacionais das crianças, permitindo muitas oportunidades de socialização em pequenos e em grandes grupos, proporcionando momentos que possibilitavam a exploração, experimentação e interação entre elas.

A rotina da sala em questão era regular, pois permitia desenvolver a autonomia, na medida em que as crianças podiam estruturar os acontecimentos numa sequência diária que as faziam sentir seguras. Assim, a rotina encontrava-se dividida em vários momentos, sendo estes: Acolhimento; Tempo de grupo; Tempo de escolha livre; Almoço; Sesta e Lanche.

Para a caracterização do grupo de crianças, a mestranda recorreu a diversos instrumentos de recolha de informação, tendo sido não só importante a análise do PCG, mas também as diversas observações realizadas, dado que estas permitiram uma visão mais abrangente acerca daquilo que são os reais interesses e necessidades das crianças. A sala C era composta por um grupo de 16 crianças, sendo nove do sexo feminino e oito do género masculino, com idades compreendidas, entre os dois e os três anos; 15 transitaram da sala de um ano, com a mesma educadora, e apenas uma entrou pela primeira vez para a instituição. Importa referir que, dentro deste grupo, a criança G. apresentava Necessidades Educativas Especiais, mais precisamente um atraso global no desenvolvimento.

No que respeita ao desenvolvimento das crianças, segundo as observações da mestranda e a consulta realizada ao PCG, estas, em geral, apresentavam um desenvolvimento adequado à idade, revelando-se bastante sociáveis, comunicativas, bem-dispostas e autónomas no que respeita à alimentação e aos hábitos diários de higiene. Como é característico nesta faixa etária, as

crianças apresentavam dificuldades de partilha, pelo modo como agiam e/ou reagiam, isto, é muito ligadas ao seu “eu”, o que muitas vezes as levavam a serem agressivas nos relacionamentos entre si e em situações em que não conseguiam o que queriam (brinquedo). Ao longo do estágio, a formanda teve a oportunidade de conhecer os vários interesses das crianças, nomeadamente, a leitura de histórias, pintura, artes culinárias, espaço exterior (parque infantil), visualização de filmes entre outros. Nos momentos de jogo livre, o grupo escolhia preferencialmente a área dos jogos e da casinha, ocorrendo o jogo simbólico. As crianças encarnavam personagens, muitas vezes adultos, fazendo uma correspondência por imitação ao que viam e vivenciavam nas suas casas.

Em relação à interação entre pares, as crianças brincavam umas com as outras, em geral, não apresentando preferência por nenhum dos géneros. Nos momentos de escolha livre, brincavam sozinhas ou em pares.

Relativamente ao grupo de crianças, no que respeita à linguagem oral, a grande maioria gostava de comunicar, compreendiam o discurso, respondiam ao que lhes era pedido. Contudo, através de uma observação sistemática e intencional constatou-se que as crianças T.C., M.L. e T.F. necessitavam de ser estimuladas na verbalização, visto que apresentavam algumas dificuldades. A nível motor eram muito ativas, demonstravam um especial gosto em correr, saltar e rebolar. Quanto à motricidade fina, apesar de no momento da refeição estas serem capazes de comerem sozinhas utilizando corretamente os talheres, ao longo das atividades realizadas, a mestranda observou que esta competência não se encontrava totalmente desenvolvida nas crianças G.M., B.P., T.C., T.F., S.S., e S.A.. Por fim, no que respeita ao desenvolvimento pessoal e social, as crianças gostavam de estar rodeadas por adultos, repetiam as ações aplaudidas e encorajadas por estes, demonstravam sentimentos de rivalidade, revelavam curiosidade pelo próximo e disputavam objetos, provocando alguns conflitos.

A PES II, no contexto de EPE, decorreu no Concelho da Maia, sendo esta uma IPSS. Em 1987 foi concluída a sua construção sendo inaugurada a 16 de julho de 1988. Funciona em regime de autonomia pedagógica, conforme o Dec. Lei nº 119/83 de 25 de fevereiro.

A instituição possui quatro respostas sociais, nomeadamente Berçário, Creche, Jardim de Infância e Atividades de Tempo Livre (ATL). Estabelece parcerias com instituições públicas, nomeadamente com a Câmara Municipal da Maia, Junta de Freguesia da Cidade da Maia, ESE, Biblioteca Municipal, Museu Etnológico da Maia e as escolas E.B., 2-3 (Regulamento Interno da Instituição, 2016/2017).

O Projeto Pedagógico (PP) como instrumento de planificação serve de guia para o desenvolvimento e concretização dos demais documentos instrumentais e planificadores das atividades da instituição. O tema do projeto é EmocionArte que está ligado ao mundo das artes, sobretudo, para a promoção do contacto das crianças com diversos tipos de arte, o que facilita não só a aquisição de novas aprendizagens a nível estético e da linguagem visual, como também permite que estas se sintam cada vez mais à vontade para expressar os seus sentimentos. Através deste projeto pretende-se que as crianças desenvolvam as suas características e aptidões num ambiente alegre, criativo e responsável que lhes permita tornarem-se pessoas autónomas e criativas (Regulamento Interno da Instituição, 2016/2017).

Segundo o Dec. Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro a autonomia da escola concretiza-se através do PE próprio. Assim, o PE encontra-se articulado com o RI da instituição e propõem uma orientação para o regime de funcionamento da instituição, bem como os direitos e deveres de todos os membros da comunidade educativa (Regulamento Interno da Instituição, 2016/2017).

Tendo em conta o RI, a instituição desenvolve a sua ação educativa de acordo com o modelo curricular *HighScope* em que a aprendizagem resulta da ação, MEM que se baseia nos interesses e participação democrática das crianças e, por fim, a Pedagógica-em-Participação -, criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite

desenvolver atividades e projetos (Regulamento Interno da Instituição, 2016/2017).

O trabalho realizado na instituição decorre de um modo equilibrado, privilegiando os momentos de rotina diária – as atividades letivas iniciam-se com o Acolhimento; Atividades e Projetos; Tempo de grande Grupo; Tempo de Transição/Higiene; Almoço; Tempo de grande Grupo e Lanche.

No que concerne ao espaço físico, o edifício conta com quatro salas distintas para a Creche: com uma sala de Berçário, uma sala de um ano e duas salas de dois anos; três salas para o contexto de EPE, que dispõem, cada uma, de casa de banho e dispensa; duas salas destinadas a ateliers; um gabinete de direção; uma secretária; um refeitório; uma cozinha – que dispõe de uma dispensa e uma casa de banho; uma lavandaria; duas casas de banho para adultos e vestiários para os funcionários. É de salientar que todas as salas têm acesso direto ao exterior, o que permitia que as crianças pudessem intercalar as atividades de sala com atividades ao ar livre, sendo que as salas de Pré-Escolar dispõem, cada uma, de um pátio privativo, e encontram-se equipadas com materiais adequados às idades; os recursos encontram-se dispostos de forma a que as crianças acedam aos mesmos com facilidade, promovendo a sua autonomia.

Relativamente ao espaço exterior, este circunda os dois edifícios térreos e abrange uma zona ampla, com jardins, árvores e diferentes tipos de plantas, um parque infantil com estruturas de baloiços e escorregas sob um pavimento amortecedor, de borracha.

No que se refere à equipa educativa, esta é constituída pelo pessoal docente - oito educadoras e quatro professores das atividades extracurriculares; pessoal não docente - ajudantes de ação educativa; assistentes técnicas e funcionárias da limpeza, portaria e cozinha. Quanto à sala B, onde decorreu a PES II, era orientada pela educadora V.P. e por uma assistente operacional fixa N.M..

Assumindo que a criação de um ambiente físico e afetivo permite e estimula uma aprendizagem ativa por parte das crianças, torna-se fundamental que a organização dos espaços e materiais dê resposta às necessidades de

desenvolvimento do grupo. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o jogo simbólico, usar os sentidos e descobrir a função de cada objeto.

Assim, a sala (cf. Anexo D2, figura 1) possui um espaço amplo, equipado com materiais e estruturas adequadas à faixa etária das crianças; apresenta bastante luminosidade, dado que existem amplas janelas/portas que dão acesso ao espaço exterior. A organização do espaço (cf. Anexo D2, figura 2), encontra-se inspirado, de acordo, com a Pedagogia-em-Participação. Destarte, a sala de atividades divide-se da seguinte forma: Área das Construções – era constituída por pistas de comboios, carros diversificados, legos, blocos de madeira e animais de plástico, o que ajuda às crianças tomarem consciência das diferenças de tamanho, forma, cor e peso (cf. Anexo D2, figura 3); Área da Biblioteca - continha livros infantis, onde as crianças desenvolvem o gosto e o interesse pelos livros, a imaginação e a criatividade (cf. Anexo D2, figura 4); Área do faz de conta (casinha) – existia diversos materiais, nomeadamente pratos, copos, tachos, bonecos, roupas, alimentos de plástico, entre outros. É um espaço que permite desenvolver uma série de competências e situações que as crianças presenciam todos os dias na sua vida (cf. Anexo D2, figura 5); Área dos Jogos e Matemática – estavam disponíveis puzzles, ábacos e blocos lógicos, que ajudam as crianças a exercitarem o seu raciocínio (cf. Anexo D2, figura 6); por fim a Área da Expressão Plástica - as tintas e os pincéis, como materiais indispensáveis, permitem a criança desenhar, pintar, colar, recortar e falar acerca das suas produções (cf. Anexo D2, figura 7. Esta organização possibilitava uma aprendizagem enriquecedora, proporcionando um lugar de prazer e bem-estar, ou seja, espera-se que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e das comunidades, seja organizado e flexível, estético e adaptado às necessidades de cada criança como um ser individual.

Quanto aos materiais, estes estavam devidamente identificados e os equipamentos mobiliários adequados à faixa etária das crianças que lhes permitia, agarrar, explorar e brincar, promovendo “um sentimento de pertença

e controlo”, por parte das mesmas (Post & Hohmann, 2011, p.109). Importa, referir que o refeitório, servia também como sala polivalente, pois as crianças quando chegavam à instituição e até ao início da atividade letiva utilizavam esse espaço para brincar e estar com as crianças das outras salas.

A fim de orientar/regular a vida do grupo a educadora baseava-se nos instrumentos de pilotagem propostos pelo MEM. Os instrumentos são os seguintes: Mapa de Presenças, Planificação semanal e Mapa das regras de vida

Relativamente ao grupo de crianças, este era composto por 22 crianças, 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. As principais necessidades registaram-se ao nível da linguagem, mais precisamente na articulação das palavras, sendo L.J., A.F., L.G. e A.M. acompanhadas por terapeutas da fala. Para além deste aspeto, existiam outros que mereciam especial atenção, tais como, as dificuldades de concentração de algumas crianças, a insegurança que A.M., A.C. e L.J. apresentavam, a participação desordenada e a frustração que existia em L.J., revelando-se em atividades de grande e pequeno grupo quando não conseguia realizar uma tarefa. Na generalidade o grupo era bem-comportado, no entanto era necessário lembrar as regras da sala de atividades, de forma a fomentar atitudes e comportamentos adequados. Contudo eram crianças alegres, meigas, ativas, curiosas, participativas, colaboradoras e aderiam facilmente às atividades que lhes eram propostas, demonstravam-se recetivas a novidades e surpresas; mostravam interesse por atividades de expressão plástica, expressão musical, expressão motora, leitura de histórias, espaço exterior e jogo livre. Porém, o género feminino revelava um especial gosto pela área da casinha, enquanto o masculino dava preferência aos carros e aos comboios na área das construções; por este motivo, de forma a evitar possíveis conflitos nestas áreas houve a necessidade de limitar o número de crianças nessas mesmas áreas.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Toda a prática pedagógica levada a cabo pela mestranda foi desenvolvida numa linha metodológica de investigação-ação, considerando princípios e práticas que nela se enquadram, sendo que esta é um excelente guia para orientar as práticas educativas (Arends, 1995). Segundo Elliott (1990), entende-se por investigação-ação o estudo de uma situação no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre. Este processo deve ocorrer sistematicamente e de forma a dar respostas às questões da prática (Tuckman, 2012). Assim, é possível considerar que a investigação-ação é um processo que apoia o(a) educador(a) no desenvolvimento de estratégias de forma a melhorar a ação do mesmo.

Neste sentido, importa mencionar alguns processos que foram fundamentais para desenvolver a prática educativa, tais como: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, sendo estes inerentes à investigação-ação.

A primeira etapa do processo de investigação-ação corresponde à observação que segundo Estrela (1994), “constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p.29). Considerando, também a perspetiva de Alarcão e Tavares (1987) a observação é um conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem. A observação é, também, um processo contínuo, na medida em que esta requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2013). É através da observação que o(a) educador(a) consegue conhecer os interesses e as intenções de cada criança, uma vez que “sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59). Esta prática permite o(a) educador(a) de infância programar e agir com base na tensão criativa entre

uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança (*idem*). A observação desenvolvida pela estagiária caracterizou-se por ser participante, naturalista e sistemática, pois, a mestranda envolveu-se na vida do grupo de forma contínua, observando os comportamentos naturais das crianças, e descrevendo-os no diário de bordo (Estrela, 1994). Relativamente à última estratégia, de referir que esta foi realizada em contexto de Creche, uma vez que a mestranda utilizou o Program Quality Assessment (PQA) (High/Scope Educational Research Foundation, 2000), sendo este uma grelha de observação quantitativa. A observação também se realizou de forma indireta, na medida em que se obteve informações através da consulta de documentos institucionais, como o PCG e de conversas informais com a educadora cooperante. Assim, este tipo de observação permitiu obter informações que de outro modo não seria possível. Acresce, ainda, a observação direta, que corresponde ao momento em que a criança se encontra envolvida nas atividades da sala, permitindo obter informações acerca do que a criança faz e não faz, seus interesses e necessidades (Parente, 2002). De referir que, os vários tipos de observação mencionados anteriormente possibilitaram obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas relevantes para planificar e adequar os materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças, visando a sua participação ativa e autónoma (Parente, 2002).

Aliado a este processo encontra-se a planificação que, implica que o educador reflita “sobre as suas intenções educativas e as formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva et al., 2016, p.15). Importa referir que a realização deste processo, ocorre antes do momento da ação, prevendo objetivos, estratégias, conteúdos e recursos, devendo este ser flexível. Por tal, a mestranda teve de ter em consideração os níveis de desenvolvimento, necessidades e interesses das crianças, de forma a estabelecer prioridades, seleccionar objetivos, organizar conteúdos e definir estratégias. Foi, também,

importante escutar as sugestões das crianças e estar atenta às várias situações imprevistas, sendo que estas podem ser potenciadoras de aprendizagens (Silva et al., 2016). Assim, a mestranda construiu as planificações (cf. Anexo A1 e B2) juntamente com o seu par pedagógico e com a educadora cooperante, partilhando ideias e observações que contribuíssem para a delineação da planificação.

Posteriormente ao processo de observação e planificação, a estagiária colocou em prática as intenções previamente delineadas, visto que, a ação corresponde ao momento de agir, ou seja, concretizar o conjunto de propostas que foi planeado (Silva et al., 2016). Ao longo da ação, a formanda foi adaptando, sempre que necessário, a sua planificação, no sentido de dar resposta a todas as crianças.

Paralelamente aos processos anteriormente referidos, desenvolve-se a avaliação, que consiste na recolha de informação necessária para tomar decisões sobre a prática educativa (Silva et al., 2016). Este processo permite que o(a) educador(a) avalie numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e grupo (Decreto Lei n.º 241/2001). Para tal, foi fundamental recorrer ao Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) nomeadamente, a escala de envolvimento da criança e de empenhamento do adulto onde se encontram definidos três parâmetros – sensibilidade, estimulação e autonomia que permitiram a mestranda auto avaliar e refletir acerca das suas práticas (Bertram & Pascal, 2009).

Fazendo agora referência a outro processo, igualmente significativo, importa mencionar a reflexão, visto ser fundamental em toda a formação e prática de qualquer educador(a), dado que este, ao refletir, constrói e reconstrói o seu próprio conhecimento para, na e sobre a ação (Alarcão, 2002). Assim, é importante que o(a) educador(a) se questione acerca das suas práticas, identificando os aspetos que precisa de melhorar para, posteriormente, os concretizar na prática.

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

No presente capítulo pretende-se descrever e analisar algumas das atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica no contexto de Creche e de EPE, especificando os resultados obtidos, capacidades e competências adquiridas no processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido entre a mestranda e o grupo de crianças. Para tal, é fundamental referir os quadros teóricos e legais que justificaram as opções tomadas, com vista à construção de aprendizagens significativas em ambas as valências, nomeadamente os Decretos-Lei nº 240/2001 e 241/2001 e as OCEPE. Para além destes, outros documentos que a mestranda teve em consideração, ao longo do processo de aprendizagem profissional, foi a ficha da UC e a grelha de avaliação dos processos de desenvolvimento da PES.

Baseando-se na ficha da UC, a mestranda ao longo de toda a prática educativa procurou mobilizar saberes científicos e pedagógicos de modo a orientar o processo formativo da mesma. Desta forma, organizou o ambiente educativo, selecionou estratégias, recorreu a recursos pedagógicos diferenciados, desenvolveu conhecimentos e competências que contribuíram para uma ação educativa integrada considerando o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (FUC, 2015).

Acresce, ainda, o Decreto-Lei n.º 241/2001, em que se define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, que no decorrer da prática pedagógica a mestranda tentou construir esse mesmo perfil.

Sabe-se que a observação desempenha um papel fulcral em toda a metodologia, representando a primeira etapa da ação de qualquer educador(a) (Estrela, 1994). Por tal, a mestranda realizou esta fase ao longo da PES, sendo que, no contexto de Creche e Pré-Escolar dedicou as duas primeiras semanas de estágio a este processo. Tal como foi referido no subcapítulo 1.6, através do

processo de observação, a mestranda a partir do momento que se integrou nos contextos procurou compreender as capacidades, aprendizagens, necessidades e interesses das crianças, a interação adulto-criança, a organização do espaço, tempo e materiais, com vista a adequar a planificação.

Para melhor compreender as necessidades do grupo, foi necessário recolher informação sobre o meio envolvente e o contexto familiar socio – económico de cada criança, visto que existem vários fatores que podem influenciar o processo de aprendizagem e o seu bem-estar. Deste modo, importa referir que, no contexto de EPE a mestranda desenvolveu na UC de Investigação em Educação um trabalho de investigação sobre a interação família-jardim-de-infância, o que possibilitou obter informações mais aprofundadas acerca de cada família, bem como o impacto que esta tem na vida das crianças.

Fazendo referência, ao mesmo subcapítulo, a planificação implica que o(a) educador(a) reflita sobre as suas intenções. Para tal, deve respeitar o espaço, os recursos, a gestão flexível e diversificada do tempo, utilizar materiais estimulantes e diversificados, de forma a criar e a manter “as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo nº1). Destarte, a mestranda, colaborativamente com a educadora cooperante e o par pedagógico, procurou planificar atividades significativas, responsáveis, adequadas às particularidades de cada criança e do grupo, assim como aos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem, referidos nas planificações (*idem*). Nesta compreensão, torna-se importante referir que, para sustentar a planificação, a mestranda cruzou, sistematicamente, as UC’s pertencentes ao plano de estudos deste mestrado, consolidando as aprendizagens e saberes adquiridos. Planificaram-se, então, atividades desafiadoras com o intuito de cativar e de estimular cada criança. No que se refere à valência de Creche, a planificação foi suportada pelas experiências-chave do modelo pedagógico *HighScope*. No contexto de EPE, a planificação baseou-se de acordo com as áreas de conteúdo e respetivos domínios das OCEPE.

Relativamente ao contexto de Creche, a mestranda apresentou algumas dificuldades em articular as experiências-chave com determinadas atividades, visto que se tratava de um contexto novo e ambas as estagiárias não possuíam conhecimentos acerca desta valência. Para ultrapassar tal obstáculo, foram realizadas várias pesquisas aos referenciais teóricos de modo a facilitar a compreensão das experiências-chave. Desta forma, a díade considerou que este procedimento, para além de contribuir para formação da mesma, possibilitou uma avaliação mais individualizada de cada criança, permitindo, assim, identificar os aspetos que deveriam ser trabalhados, bem como aqueles que já se encontravam assimilados.

Tal como no contexto anterior, no Pré-Escolar, a mestranda teve igualmente dificuldades na planificação de atividades, principalmente, no que respeita à definição das áreas e domínios que estavam na base de cada atividade. Todavia, as reuniões de planificação realizadas com a educadora cooperante e a educadora estagiária F.S. foram fundamentais para partilhar e escutar ideias e sugestões, o que contribuiu para desenvolvimento profissional da mestranda.

Além dos diálogos estabelecidos entre as partes, destacam-se as narrativas reflexivas (cf. Anexo C), realizadas no decorrer da prática pedagógica. Para a mestranda esta foi uma etapa bastante significativa, dado que as várias reflexões que construiu ao longo do seu estágio acabaram por se revelar fundamentais, no desenvolvimento do seu trabalho, na medida em que permitiram refletir sobre temáticas pertinentes e sobre a prática pedagógica que foi desenvolvendo diariamente.

Quanto aos vários parâmetros da planificação, no que se refere às necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas, em ambas as valências, a díade, inicialmente, não os especificava, porém, paulatinamente, este aspeto foi sendo aperfeiçoado, sendo notória a evolução deste aspeto já que se realizou uma observação mais pormenorizada e individualizada.

Ainda no que respeita à planificação, a mestranda, tanto no contexto de Creche como no Pré-Escolar, revelou algumas dificuldades em distinguir objetivos e estratégias e em planificar atividades integradas e integradoras para

promover a diferenciação pedagógica. Refira-se que este último aspeto não foi totalmente ultrapassado no término da prática pedagógica visto que, dada a heterogeneidade da turma, a mestranda sentiu algumas dificuldades em planificar atividades diferenciadas, sobretudo para as crianças G., F.G. e L.S., que apresentavam um desenvolvimento cognitivo e físico- motor mais frágil em relação ao restante grupo.

Em relação à prática pedagógica, aquando da realização da grelha de avaliação (cf. Anexo D1 e D2) sobre os processos de desenvolvimento na PES, em ambos os contextos, a mestranda constatou que as suas maiores dificuldades incidiam na capacidade de gerir o tempo segundo princípios de regularidade e de flexibilidade. Porém, houve um crescimento nesta dimensão, uma vez que houve uma preocupação em respeitar os tempos individuais e coletivos das crianças, conjugando-os com as rotinas diárias, decorrendo estas de forma mais natural.

No contexto de EPE a mestranda sentiu que o seu maior desafio se prendeu com a gestão dos grupos, uma vez que o número de crianças era maior em relação à valência de Creche. Inicialmente, a mestranda optava pela organização em grande grupo, pelo que, se apercebeu que, esta estratégia nem sempre se adequava, a certas situações. Por tal, a mestranda, evoluiu neste aspeto, pois, sem excluir a organização em grande grupo, recorreu com mais frequência à realização de atividades em pequenos grupos e em pares por considerar que “o tempo em pequenos grupos dá às crianças uma oportunidade diária de experimentarem as suas próprias ideias” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 374). Assim, organização dos grupos variava consoante a atividade.

Relativamente à dimensão interação adulto-criança na Creche, esta foi alvo de reflexão (cf. Anexo C3), talvez por inexperiência, a mestranda sentiu dificuldades em estabelecer uma relação de proximidade com as crianças, uma vez que quando se deparou com alguns comportamentos difíceis de lidar, adotou uma postura mais séria com receio que o excesso de brandura pudesse despoletar nas crianças um sentimento de poder em relação à mestranda,

levando-as a não cumprirem as regras de sala estabelecidas. Consciente de que a estratégia adotada não foi a mais correta, e visto que a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre adulto-criança, é importante que o(a) educador(a) estabeleça um clima de interação social positivo. Por tal, além de ser carinhoso(a), deve partilhar o controlo com as crianças, focando-se nas suas riquezas e talentos, criando relações autênticas, utilizando a abordagem de resolução de conflitos e apoiando a sua ação, brincadeiras, explorações e diálogos (Hohmann & Weikart, 2011).

Contrariamente à Creche, no Pré-Escolar a mestranda desde os primeiros momentos apoiou as brincadeiras das crianças, assim como estabeleceu relações autênticas que permitissem uma aprendizagem eficaz.

Para terminar, importa referir que, ao contrário do contexto de Creche, no Pré-Escolar a mestranda teve a oportunidade de participar nos portefólios individuais de cada criança, sendo que ao longo da prática, documentou e registou, as ações e as atividades desenvolvidas, permitindo, assim, avaliar e refletir sobre a evolução e aprendizagens das mesmas.

Especificando as ações desenvolvidas no contexto de Creche, primeiramente, é de salientar as alterações realizadas na rotina diária. Deste modo, desde o primeiro dia de inserção neste contexto, a díade verificou que, no momento de Acolhimento, as crianças observavam muitas vezes o estado do tempo e, inclusivamente, constatou que algumas delas revelavam dificuldades em identificá-lo. Assim sendo, após uma reflexão sobre o assunto, o par pedagógico decidiu inserir o Quadro do Tempo (cf. Anexo E3, figura 1) com o intuito de ajudá-las na superação dessa dificuldade, através da marcação diária do estado do tempo aquando do Acolhimento. Numa fase inicial a díade antes de apresentar o quadro colocou algumas questões orientadoras, acerca da funcionalidade do mesmo. Posteriormente, a mestranda juntamente com o grupo explorou imagens concretas, para que através destas pudessem compará-las com o tempo real, proporcionando-lhes aprendizagens efetivas. Através da criação do referido quadro, foi possível desenvolver nas crianças a experiência-chave Comunicação e Linguagem, na medida em que se alargou o

campo lexical, ao adquirirem vocabulário como: “nevoeiro”, “nublado” e “aguaceiros”.

Também, o Quadro de Presenças (cf. Anexo E3, figura 2), foi criado após a constatação de que algumas crianças não se recordavam dos meninos que tinham vindo à Creche no dia anterior. Com a elaboração do quadro, a mestranda, no que respeita à experiência-chave noção precoce de quantidade e número, verificou que através da análise deste as crianças conseguiam ter a noção do número de crianças que se encontravam a faltar. Através desta prática, as crianças compreenderam a utilidade do Quadro de Presenças, pois à medida que os dias passavam, ficavam mais integradas e autónomas no processo de marcação de presenças. Acresce que, ao longo da PES I, observou-se, em vários momentos do dia, as crianças em frente ao Quadro de Presenças a identificar-se a si e aos colegas nas fotografias.

Em suma, a marcação diária de ambos os quadros, levou a que a mestranda percebesse que as crianças são capazes de reconhecer a experiência-chave da identificação de figuras neste caso (chuva, sol, nuvens, fotografias dos colegas etc...).

Ainda a par do que foi desenvolvido ressaltam, também, as atividades propostas pelo(a) educador(a) que ajudam as crianças a contruírem um reportório de experiências partilhadas num estilo dar-e-receber (Post & Hohmann, 2011). Assim, analisando o percurso realizado neste contexto, a mestranda optou por descrever três atividades por si realizadas, por considerar que estas evidenciam a evolução de competências e aprendizagens ao longo da prática pedagógica.

Deste modo, a primeira atividade a descrever e a analisar pela mestranda teve maior ênfase na exploração de objetos, mas também visou experiências-chave como: sentido de si próprio, relações sociais, movimento, comunicação e linguagem e tempo (Post & Hohmann, 2011).

Destarte, a seguinte atividade relaciona-se com as experiências sensoriais, uma vez que estas refletem, tal como referido no subcapítulo 1.4, o modo como “as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus

sentidos” (Post & Hohmann, 2011, p.23). Por tal, na UC de Conhecimento do Mundo, a mestranda desenvolveu um miniprojecto relacionado com a Área do Conhecimento do Mundo, cujo tema era “Água”, que foi desenvolvida na PES I, com o objetivo de que as crianças desenvolvessem competências.

A escolha deste tema prendeu-se com o interesse das crianças, visto que a curiosidade inata e a utilização dos sentidos para compreender e analisar o mundo que as rodeia faz parte desta faixa etária. Também por isso, decidiu-se oferecer atividades sensoriais que permitissem alimentar a sua curiosidade e, por outro lado, proporcionar aprendizagens significativas.

Neste sentido, a mestranda, de entre várias atividades propostas no miniprojecto “Água”, apenas, irá focar-se naquelas que tiveram maior destaque, tendo em conta o interesse revelado pelas crianças.

Assim, a seguinte atividade relaciona-se com a exploração do paladar, nomeadamente, água com diferentes sabores. Inicialmente, o par pedagógico, fez uma pequena abordagem do trabalho a ser desenvolvido, dirigindo de seguida o grande grupo para a Área da expressão plástica. Posteriormente, a diáde colocou à disposição do grupo um jarro com água para dissolverem o sumo em pó, atribuindo às crianças, a responsabilidade de realizar a mistura. Antes de o grupo realizar a mistura, a mestranda colocou algumas questões orientadoras, dado que, estas orientam a aprendizagem da criança, permitindo-lhes refletir sobre o que faz e o que observa. Por tal, a mestranda levantou a seguinte questão: “Se misturar o pó com a água que cor vamos obter?”. Apesar de a maioria retorquir não saber, C.A., S.R. e L.S. referiram as cores que se iria adquirir, isto porque associaram a cor do fruto que se encontrava no pacote à cor do sumo a obter. Quando C.C. se encontrava a dissolver o sumo (cf. Anexo E4, figura 1), as crianças mostraram através das suas expressões faciais, o seu espanto ao observar a alteração da cor. Através da admiração, refletida nas crianças, a mestranda percebeu, que não estavam à espera desta transformação, pois ansiosas, pediam que dissolvesse os outros sabores para verem o que iria acontecer. Entretanto, no momento de dissolução, N. reparou que o pó tinha ficado no fundo do jarro. Aproveitando a

observação de N., a mestranda colocou, a seguinte questão: “E se agitarmos com mais força, acham que o pó se dissolve mais depressa”? Perante esta, a maioria revelou não ter certezas da resposta. Destarte, de modo a obterem uma resposta à pergunta levantada, a mestranda solicitou, aleatoriamente, à criança C.C., que agitasse a água com força, para que o grupo pudesse obter uma resposta. Posteriormente, a mestranda voltou a questionar as crianças, em relação ao observado, apurando que as mesmas perceberam que quanto mais força se utilizar para agitar a água, mais depressa se dissolve o pó. De acordo com Martins et al. (2009), a interação que a criança estabelece com os objetos, ajuda a compreender que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem de se fazer assim” (p.12). Terminada a dissolução, a mestranda permitiu que as crianças provassem (cf. Anexo E4, figura 2 e 3) os diferentes sumos, pedindo que indicassem qual o sabor que mais gostavam e aquele que menos gostavam. Assim, a mestranda concluiu que a preferência do grupo recaía sobre o sumo de morango, ao contrário do de maracujá que se apresentou como o menos apreciado, por ser mais amargo.

Outra das atividades desenvolvidas pela mestranda foi a medição da temperatura da água. Para a realização da atividade, o par pedagógico, sem revelar a temperatura, colocou, à disposição dos grupos, dois recipientes, um com água fria e outro com água morna. Destarte, em pequenos grupos, a mestranda pediu, à vez, que cada criança se dirigisse ao recipiente da água fria e depois ao da morna, observando as suas reações (cf. Anexo E4, figura 4 e 5). Enquanto exploravam a água dos dois recipientes, a mestranda questionou as crianças acerca da temperatura, ao que as mesmas referiram que existia um recipiente de água fria e outro de água morna. Atendendo a tal, constatou-se que as crianças compreendiam que a água apresentava temperaturas diferentes.

Após a medição térmica, prosseguiu-se para a exploração de água com diferentes texturas, essencialmente água com areia e água com farinha. De modo a estimular o pensamento das crianças, a mestranda colocou-lhes algumas questões orientadoras, pedindo ao grupo que previsse o que

aconteceria se fossem misturadas as duas substâncias com a água. Por tal, o par pedagógico colocou duas perguntas fundamentais: - “Se adicionar areia à água acham que a areia vai ficar no fundo ou em cima da água?” - “O que acham que vai acontecer ao adicionar a farinha à água?”.

No que se refere ao recipiente de água com areia, T.C., C.A., S.S. e T.F. previram que a areia ia ficar no fundo, enquanto que as restantes não tinham uma opinião formada. De modo a obterem uma resposta, o par pedagógico recorreu aos conhecimentos prévios das crianças, perguntando-lhes se no verão a areia da praia se encontra à tona ou abaixo da água. As crianças, sem dificuldade, concluíram que a areia se encontra abaixo da água. Quando, novamente, voltei a questionar as crianças sobre o que iria acontecer ao juntar a areia com a água, o grupo referiu que esta ia ficar no fundo do recipiente. Já no momento de exploração, a maioria das crianças mostravam-se entusiasmadas em apanhar a areia do fundo do alguidar para brincar (cf. Anexo E4, figura 6).

Quanto ao recipiente de água com farinha, o grupo não fazia ideia do que iria acontecer ao misturar estas duas substâncias. No entanto, a mestranda, pediu a T.C. que colocasse a farinha, enquanto que C.A. misturava com as mãos. Através desta atividade, o grupo apercebeu-se que quanto mais farinha se juntava, esta transformava-se numa massa consistente e maleável (cf. Anexo E4, figuras 7 e 8). Ressalve-se que esta atividade foi de todas a que mais curiosidade despertou, uma vez que o grupo se encontrava curioso em tocar, observar, cheirar e a degustar a massa.

Contudo, dois fatores foram responsáveis pelos imprevistos na ação, sendo, um deles, o facto de os recipientes possuírem um tamanho muito pequeno para o número de crianças existentes. Tal situação gerou alguns conflitos entre as crianças, pois ao participarem todas ao mesmo tempo, entornaram a água em cima de alguns colegas. De modo a contornar a situação, o par pedagógico, interveio e, juntamente com o grupo estabeleceu regras, de forma a que todas tivessem a oportunidade de participar nas atividades propostas. No que concerne ao segundo fator, foi possível observar que T.F. demonstrou

sentimentos de receio, principalmente, na exploração da água misturada com farinha, pelo facto de não estar familiarizado com este tipo de experiências. Neste sentido, a mestranda sentiu dificuldades na diferenciação pedagógica (subcapítulo 1.3) visto que a criança rejeitou participar na atividade de misturas. Após a identificação desta situação, procedeu-se à negociação com a criança, sugerindo-lhe que experimentasse colocar as mãos no recipiente, caso não gostasse, não era obrigada a participar na atividade. De acordo com Post e Hohmann (2011), cabe ao(a) educador(a) respeitar as preferências e os temperamentos das crianças, não as forçando a fazer coisas que não queiram, caso contrário podemos estar a contribuir para sentimentos de revolta, frustração e baixa autoestima. A criança T.F., apesar de se encontrar reticente, acabou por participar na atividade. Tal como define o Decreto-Lei nº 240/2001, o(a) educador(a) deve procurar estratégias pedagógicas diversificadas “mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” das crianças. Para ultrapassar esta situação, a mestranda deveria ter optado por explorar as respetivas substâncias numa fase anterior ou ter possibilitado, através do jogo livre, a interação com as mesmas, permitindo uma adaptação de forma gradual e harmoniosa, contribuindo para uma aprendizagem de qualidade (p.5571).

Com esta atividade, a mestranda percebeu a importância de planificar de forma flexível, devendo, por isso, recorrer a diversas e diferenciadas estratégias, adequadas ao grupo e a cada criança. Para que a situação de T.F. não ocorresse a mestranda teria de ter um conhecimento mais aprofundado de cada criança e, assim, esta dificuldade seria ultrapassada com a prática. Posto isto, a mestranda compreendeu que para incluir todas as crianças tem de adotar práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma, no sentido de proporcionar condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016).

Das atividades realizadas neste contexto, a mestranda optou também, por seleccionar a leitura de um conto tradicional “Os Três Porquinhos” que visou as experiências-chave: sentido de si próprio, relações sociais, representação

criativa, música, comunicação e linguagem. Esta atividade surgiu por ser um dos interesses, mas também, umas das necessidades do grupo no que respeita à escuta ativa e concentração. Através do processo de observação, a mestranda concluiu que o motivo de as crianças não permanecerem sossegadas a escutar a história, prendia-se com o facto de não ser habitual esta atividade e de não usufruir de recursos diversificados. A simples leitura do livro provocava nas crianças desinteresse pelas histórias.

Para colmatar esta necessidade e de forma a fomentar o interesse pela leitura, a mestranda decidiu, ao longo da PES I, contar histórias recorrendo a estratégias diferenciadas, sendo que, aquela que mais suscitou entusiasmo e interesse pelo grupo foi a dos “Três Porquinhos”. A história foi adaptada à faixa etária das crianças, sendo substituído o lobo mau pelo lobo “traquinas”, prevendo que algumas delas poderiam ter medo desta personagem. De modo a tornar a leitura mais atrativa e lúdica, a mestranda recorreu ao *Polisphone* com o intuito de difundir diversos sons no desenrolar da história. Nesta sequência, importa referir que o *Polisphone* é um instrumento digital desenvolvido pela Casa da Música sob a ideia de utilizar vários sons para compor e fazer música (cf. Anexo E5, figura 1). No caso da história dos “Três Porquinhos” a mestranda colocou uma imagem que continha as várias personagens da história, produzindo cada uma delas um som real, que foi inserindo na aplicação (cf. Anexo E5, figura 2). Antes de iniciar a leitura, a mestranda dispôs o grupo em “U” para que pudessem visualizar a imagem e a aplicação. Posteriormente, através do *Polisphone* colocou sons alusivos aos acontecimentos da história e, à vez, pediu às crianças que identificassem cada som, tendo-se verificado que a maioria revelou algumas dificuldades na sua identificação. Visto que as crianças não reconheceram alguns sons, a mestranda optou por não os revelar, com o intuito de levá-las a descobrirem por si próprias, na medida em que estes surgiam na história. Inicialmente, a mestranda começou por fazer a interpretação dos elementos para-textuais do livro, pedindo-lhes que observassem a capa, pois o facto de a observarem sem ser lido primeiro o título possibilitaria uma antecipação do seu conteúdo, e, por

consequente, promover o desenvolvimento da imaginação e da criatividade e, simultaneamente, o diálogo entre o grupo. Quando a formanda mencionou o termo “ilustrações”, T.C. questionou acerca do significado desta palavra, ao que a mestranda explicou tratar-se de desenhos – desenvolvimento de competências ao nível da comunicação e linguagem. Em relação ao momento de leitura, a mestranda, no desenrolar da história, solicitou às crianças que antecipassem aquilo que ia acontecer – estratégia que não se revelou potenciadora, pois o entusiasmo era tanto que queriam todas responder ao mesmo tempo, o que provocou na mestranda um sentimento de insatisfação ao não conseguir monitorizar o grupo. No entanto, e de modo a contornar esta situação, a mestranda decidiu prosseguir com a leitura sem a intervenção das crianças, colocando apenas questões abertas no final da história. Em relação ao momento da leitura, as crianças mostraram-se envolvidas e interessadas, escutando a história do início ao fim sem interrupções, mantendo-se atentas e participativas. Este sucesso prendeu-se com o facto de a mestranda não se ter limitado a ler a história, mas sim interpretá-la. O tom de voz usado, a utilização de sons e a execução de gestos foram, também, estratégias essenciais para captar a sua atenção. Tendo em conta o que sucedeu no momento em que a mestranda solicitou a participação das crianças na antecipação da história, de modo a que a situação não voltasse a se repetir, antes de proceder ao reconto, a formanda lembrou uma das regras da sala, referindo que deviam respeitar a vez do outro e, que quando quisessem participar, tinham de colocar o dedo no ar. Assim, todas as opiniões seriam escutadas, além de que todas as crianças teriam a oportunidade de participar de forma mais tranquila e oportunamente. Face às questões, a mestranda colocou novamente os sons, para que o grupo confirmasse aqueles que inicialmente não tinham conseguido identificar. Nesta segunda audição, ao contrário do que aconteceu inicialmente a maioria das crianças revelou conhecer o som a que correspondia a cada elemento da história.

De referir que o momento de leitura passou a fazer parte da rotina das crianças, tendo-se refletido significativamente a evolução destas no processo

de escuta ativa e de concentração, pois para além de permanecerem calmas durante a leitura, em dias posteriores quando se encontravam na Área da biblioteca pediam à mestranda que lhes contasse uma história.

Através desta atividade, a mestranda percebeu que, mesmo tendo corrido bem, é importante planificar sempre tendo em atenção situações imprevistas que possam ocorrer. A seleção dos livros deve, geralmente, conter o mínimo de texto, as palavras funcionam muitas vezes como etiquetas ou legendas para as imagens (Post & Hohmann, 2011). A colocação da voz, a organização do espaço, os materiais, gestos e expressões faciais são fatores que influenciam o envolvimento do grupo, sendo que, a formanda evoluiu de forma significativa nestes aspetos.

Ainda a par do que foi desenvolvido no contexto de Creche, a supervisora institucional propôs ao par pedagógico que realizasse uma ou mais explorações da proposta do jogo heurístico de Goldschmied e Jackson (2007) (ver subcapítulo 1.4). No sentido de identificar as aprendizagens que o jogo heurístico proporciona às crianças, a mestranda articulou-o com as experiências-chave *HighScope*, nomeadamente: sentido de si próprio; relações sociais; movimento; noção precoce de quantidade e número (Post & Hohmann, 2011).

Para a descrição desta atividade, a mestranda recorreu à documentação pedagógica (cf. Anexo F) realizada na valência de Creche, dado que esta sintetiza e documenta, intencionalmente, o que o(a) educador(a) e as crianças vão fazendo (Parente, 2012). Da perspetiva do(a) educador(a), a documentação pedagógica permite a análise do trabalho que é desenvolvido pelas crianças, a forma como as mesmas constroem o seu conhecimento possibilita a interpretação e discussão de ideias com pares. (Araújo, 2013).

Num primeiro momento, a exploração não se revelou positiva, pois, apesar da mestranda conhecer o jogo heurístico percebeu, aquando da realização, que necessitaria de aprofundar o seu conhecimento acerca do mesmo, para ultrapassar algumas dificuldades, tais como a escolha da sala. O facto de não haver salas disponíveis, levou a que o par pedagógico realizasse o jogo

heurístico na própria sala de atividades. Constatou-se que esta não foi a escolha mais adequada porque no momento da exploração as crianças dirigiram-se aos brinquedos das áreas e juntava-os com os objetos do jogo. Outra dificuldade prendeu-se com adequação dos materiais que, entendeu-se, serem insuficientes, além de que, ao contrário do que deviam, não se encontravam dentro de sacolas, mas sim em caixas. O número excessivo de crianças, contribuiu, também, para o insucesso da atividade, visto que existiam demasiadas crianças para tão poucos objetos. Outro fator menos positivo decorreu, precisamente no momento de exploração, pois, a pedido da educadora cooperante, a mestranda foi forçada a finalizar o jogo, por motivos relativos ao funcionamento da instituição, alheios ao par pedagógico. Pelas razões referidas anteriormente, a mestranda juntamente com o par pedagógico e a educadora cooperante, decidiu repetir o jogo numa fase posterior.

Desta forma, após várias leituras da abordagem de Goldschmied e Jackson (2007), o par pedagógico realizou uma segunda exploração do jogo heurístico, seguidamente explanada, atendendo às reações das crianças no decorrer da exploração. De modo a obter um registo mais detalhado de cada criança, a mestranda dividiu o grupo em dois, sendo um constituído por seis elementos e o outro por sete. O jogo (cf. Anexo E6) foi realizado em tempos diferentes, um no Tempo de grupo da manhã e outro no Tempo de grupo da tarde. Em relação aos materiais, foram utilizadas sete sacolas, devidamente identificados com imagens reais dos objetos, nomeadamente: latas de alumínio, molas, correntes, tubos, rolhas, garrafas e sacos sensoriais (cf. Anexo E6, figura 1). Tal como defendem Goldschmied e Jackson (2007), a atividade deve ser realizada num local onde não haja interrupções. Por este motivo, o par pedagógico decidiu desenvolvê-la na sala polivalente, para evitar qualquer interrupção.

No que respeita ao Tempo de grupo da manhã e da tarde, a mestranda, apenas irá descrever algumas situações que considera pertinentes, destacando a criança T.C., por motivos, posteriormente enunciados.

Em relação ao Tempo de grupo da manhã, este quando chegou à sala polivalente mostrou-se curioso em descobrir o que continha cada sacola. Depois de retirar os objetos das sacolas, o grupo começou a explorá-los. Inicialmente, as crianças não sabiam o que fazer com cada objeto, mas após algum tempo de exploração, a mestranda teve a oportunidade de observar algumas crianças a fazerem combinações, nomeadamente C.A. e S.S. que empilhavam latas, amontoando-as, cuidadosamente, para que não fossem derrubadas. Em tal ação, as crianças evidenciaram concentração e confiança. Verificou-se, também, que quando as latas caíam, C.A. e S.S. voltavam a repetir a mesma ação quantas vezes fosse necessário (cf. Anexo, E6 figura 2 e 3). Já N.A., que se mostrava reticente em relação a alguns objetos, nomeadamente as correntes e rolhas, acabou por alcançar todas as garrafas e, uma a uma, colocou-as em fila (cf. Anexo, E6 figura 4). Nesse mesmo momento, T.F. aproximou-se de N. e começou a reproduzir a mesma ação. Após alinhar as garrafas, pediu aos colegas que lhe prestassem atenção e mostrou-lhes que também era capaz de as colocar por ordem.

Relativamente ao Tempo de grupo da tarde, contrariamente ao da manhã, as crianças quando avistaram as sacolas não demonstraram interesse em descobrir o que cada uma possuía, o que as levou a interrogar as educadoras estagiárias sobre cada sacola. Uma vez que, Goldschmied e Jackson (2007) defendem que o papel do adulto é, apenas, o de observador e facilitador o par pedagógico optou por não interferir no jogo, já que este implica que as crianças descubram a função dos objetos por si mesmas. Aquando da exploração, a mestranda, tal como no Tempo de grupo da manhã, observou algumas situações relevantes. A primeira prende-se com a criança I., que com o tronco ligeiramente inclinado, alcançou as correntes e, uma a uma, colocou-as dentro da lata. Após, encher a lata, agitou-a para que esta reproduzisse sons (cf. Anexo, E6 figura 5). Por sua vez, L.S. ao observar o comportamento de I. decidiu repetir o mesmo processo. Depois de colocar todas as correntes dentro da lata, L.S. distribuiu, cuidadosamente as correntes por outras latas, deixando apenas cair uma corrente em cada recipiente (cf. Anexo, E6 figura 6). Em relação às

restantes crianças, algumas encontravam-se a encher e a esvaziar as latas com rolhas, molas, correntes e tubos, enquanto que outras colocavam as latas com a abertura virada para baixo e com os tubos e as mãos realizavam batimentos como se estivessem a percutir uma bateria.

Focando, agora, a atenção na criança T.C., esta inicialmente começou por retirar os objetos dos sacos explorando-os. No momento que T.C. explorava os materiais, foi possível observar que selecionou, de entre uma vasta gama de objetos, aqueles que mais lhe despertavam curiosidade, colocando os que não lhe interessavam dentro da sacola. Após manipulá-los, T.C., com o tronco ligeiramente inclinado para frente e agachado, começou por alcançar uma lata de cada vez, colocando-as em fila (cf. Anexo E6, figura 7). Posteriormente, tentou empilhar as latas para testar o seu equilíbrio, porém devido ao excesso de latas amontoadas, estas acabaram por cair. Com um ar de descontente, repetiu a ação calmamente, segurando as latas com as duas mãos para que não caíssem (cf. Anexo E6, figura 8). Durante o momento de empilhamento, foi possível observar T.C. envolvida na atividade, visto que não deixou que a sua concentração fosse desviada pelos colegas, já que estes pediam a sua atenção. Seguidamente, T.C. deslocou-se pela sala, observou os vários objetos, alcançou uma lata e apanhou as molas que se encontravam espalhadas pelo chão, colocando-as dentro do recipiente (cf. Anexo E6, figura 9). Quando se encontrou com a lata cheia, dirigiu-se às latas com que estava a brincar anteriormente e distribuiu, por elas, as molas (cf. Anexo E6, figura 10). Porém, quando T.C. apercebeu-se que ficou uma mola dentro da lata, que até então estava cheia, mostrou-se surpreendida. Perante esta situação, T.C. voltou a virar a lata com a abertura para baixo e deixou cair a mola. De seguida, descartou-se das latas e alcançou um tubo, observando-o durante algum tempo. Num dado momento, a mestranda percebeu, através das suas expressões faciais, que T.C. não fazia ideia para que servia o tubo. Porém, utilizando a sua imaginação, colocou o tubo junto ao olho e espreitou lá para dentro (cf. Anexo E6, figura 11).

Avaliando o processo de aprendizagem da criança T.C., ao nível das experiências-chave, foi possível observar que a mesma desenvolveu o sentido de si próprio, na medida em que expressou iniciativa, fez escolhas e organizou a sua ação no sentido de resolver problemas e cumprir intenções que definiu para si; movimento - T.C. moveu o corpo, alcançou os vários objetos; exploração de objetos – manipulou os materiais, utilizando os sentidos; e, por fim, a noção precoce de quantidade e número – selecionou um objeto para explorar em grande pormenor, recolheu e empilhou um determinado número de objetos.

Ao nível de competências profissionais, importa referir que o papel da mestranda, durante o jogo heurístico, foi o de organizadora e facilitadora, pois a mesma permaneceu atenta e observou a criança T.C., registando as suas ações. Não estimulou, sugeriu, elogiou ou direcionou o que a criança estava a fazer. De referir que T.C. não questionou sobre quais as maneiras corretas ou erradas no uso dos mesmos, pois através da exploração dos objetos conseguiu perceber o que é possível fazer ou não com cada objeto.

Refletindo, agora, sobre a segunda exploração, importa salientar que, o primeiro grupo foi o que mais se destacou, pois desde início mostrou-se curioso em explorar objetos que lhes eram desconhecidos, enquanto que o segundo apresentou-se reticente a novas descobertas. No decorrer do jogo ambos os grupos mostraram empenho em empilhar e em realizar combinações. No entanto, o segundo grupo questionava, constantemente, sobre a finalidade de cada objeto, apresentando-se, também, mais agitado e disperso. Apesar de existir uma grande variedade e quantidade de materiais no segundo grupo houve algumas disputas de objetos, sendo necessário a mestranda intervir. Estas deveram-se ao facto de algumas crianças apresentarem dificuldades na partilha e de não se encontrarem envolvidas pela atividade. De salientar que para a resolução de conflitos, a mestranda baseou-se nos passos do *HighScope*, visto que este constitui um conjunto de estratégias que ajudam as crianças a resolverem os conflitos sozinhas.

A mestranda ficou surpreendida com a criatividade das crianças na manipulação de alguns objetos, pois receava que as mesmas não fossem capazes de fazer experimentações tão ricas, talvez pelo facto de não ser frequente interagirem com materiais que não lhes é comum.

Fazendo uma retrospectiva relativa à diferença entre a primeira exploração e a segunda, houve uma evolução por parte da mestranda, no que diz respeito à seleção da qualidade e quantidade dos materiais, à escolha de um local amplo e tranquilo e ao número de crianças por grupo. Este cuidado, por sua vez, permitiu que a atividade ocorresse de forma contínua e que a proposta da abordagem de Goldschmied e Jackson (2007) tivesse sido realizada com sucesso, pois as crianças envolveram-se de forma mais ativa na sua aprendizagem.

No entanto, a mestranda sentiu que o facto de G., que ao longo do estágio não revelou interesse pela exploração de outros materiais, além de legos, faltar, impediu que, mais uma vez, tivesse a oportunidade de interagir com diferentes objetos. Esta situação corresponde, principalmente, ao facto de G. apresentar NEE, tal como já foi referido no capítulo II. No decorrer da PES I, a mestranda verificou que existia um especial interesse por legos, gostando de ter verificado com o jogo heurístico, a sua reação face a novos objetos.

Através da proposta do jogo heurístico de Goldschmied e Jackson (2007), a mestranda concluiu que as crianças trabalham com objetivos em mente e de forma concentrada. A sua energia física e a sua habilidade em manipular os objetos foram essenciais para praticarem, constantemente, despoletando o desenvolvimento de competências. Entende-se, ainda, que esta atividade permitiu desenvolver competências na área da motricidade fina e grossa, na medida em que a criança se movimenta e utiliza o corpo, em diversas situações, com vista a alcançar, puxar e agarrar certos objetos.

No que concerne à prática pedagógica realizada no contexto de EPE, a mestranda irá começar por salientar a mudança relativa ao espaço. Para tal, a mestranda não poderá deixar de salientar, mais uma vez, a importância que a observação teve, pois foi através desta que a mestranda planificou um conjunto

de atividades relacionadas com a reutilização de materiais de desperdício que surgiu a ideia de introduzir ecopontos no espaço sala. Destarte, antes de (re)organizar o espaço, a educadora estagiária F.S., num primeiro momento, realizou a leitura da História “Xico o Campeão da Reciclagem” de Maria Jesus Sousa, sendo esta o ponto de partida para a introdução do tema a desenvolver (cf. Anexo E7, figura 1). Posteriormente, foram introduzidos, pelo par pedagógico, ecopontos consoante a sua cor e respetiva identificação. Após, este processo procedeu-se à recolha de materiais recicláveis, para isso foi solicitado aos pais que cada criança se responsabilizasse por trazer materiais de desperdício, para a exploração dos mesmos. Assim, num momento posterior, a díade distribuiu a cada criança os materiais que tinham trazido de casa (papel, cartão, metal, etc...), dando-lhes a possibilidade de descobrirem as suas características (forma, cor e textura) e de contactar com materiais que lhes eram desconhecidos (cf. Anexo E7, figura 2). Importa referir que, esta exploração permitiu às crianças perceberem que nem todos os materiais são feitos da mesma matéria, e que por essa mesma razão é que existem ecopontos para os diferentes materiais. De modo a ajudar as crianças a compreenderem quais os materiais que se devem colocar em cada ecoponto, a educadora estagiária F.S., numa fase inicial, optou por selecionar alguns materiais tais como: revistas, caixas de leite, cereais, jornais, embalagem de iogurtes, etc..., para que as crianças indicassem qual o ecoponto a que pertenciam os mesmos (cf. Anexo E7, figura 3, 4 e 5).

Dado que, foi através destas atividades e de outras que despoletou, nas crianças, o interesse e a curiosidade pela reciclagem, o par pedagógico considerou que seria uma mais valia disponibilizar na sala um espaço para colocar os ecopontos e os respetivos trabalhos realizados pelas crianças referentes a este tema (cf. Anexo E7, figura 6).

Contudo, antes de ser realizada qualquer alteração, em conversa com o grande grupo, foi-lhe pedido que escolhesse o local para colocar os ecopontos, para que o mesmo pudesse reutilizar, autonomamente, no seu dia a dia. Neste sentido, compreende-se a importância de implicar as crianças na tomada de

decisões e de escolhas para que desenvolvam, então, competências a nível da responsabilização. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011), a alteração de espaços proporciona diferentes possibilidades de aprendizagem, sendo necessário haver uma flexibilidade na organização do mesmo. Destarte, o par pedagógico pretende com este espaço, sensibilizar as crianças para a proteção do meio ambiente e promover a utilização da coleta seletiva.

Ainda, acerca das atividades desenvolvidas no Pré-Escolar, a mestranda optou por descrever uma atividade de cariz motor, bem como o Projeto dos Meios de Transporte realizado através da MTP, já abordada no capítulo I.

Assim, iniciando pela descrição da atividade desenvolvida, no âmbito do domínio da Educação Física, em conversa com o grande grupo acerca das potencialidades do recreio, e através da observação sistemática, o par pedagógico compreendeu que o grupo tinha um claro interesse pelo espaço exterior. De facto, cada vez que o par pedagógico referia que iam brincar para o exterior ou para o parque infantil as crianças demonstravam-se entusiasmadas. Desse modo, e partindo do imenso interesse revelado pelas crianças, e do potencial que o exterior poderá ter, o par pedagógico, desenvolveu uma atividade, no espaço referido, já que este permite o desenvolvimento de novas aprendizagens (ver capítulo I).

Por tal, a atividade em causa teve como objetivos principais a promoção do desenvolvimento da cooperação em jogo e a estimulação da capacidade de precisão e da destreza. Nesta sequência, a seguinte atividade, além de envolver o domínio da Educação Física, abarcou, também, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Matemática e Área da Formação Pessoal e Social.

Para a concretização da atividade, o par pedagógico organizou um circuito composto por três estações. Tal foi planificado com a intenção de que as crianças, em equipas, executassem os exercícios simultaneamente, garantindo-lhes, também, a oportunidade de passarem pelas diferentes estações. Assim, cada grupo devia de permanecer cerca de 10 minutos em cada estação, sendo que quando a criança completava o exercício, esta voltava ao início até que a

mestranda dessa indicação para mudar de estação, pois quantas mais vezes as crianças efetuarem os exercícios, mais rapidamente desenvolvem e aperfeiçoam as suas capacidades motoras (Silva et al., 2016).

É, então importante referir que a atividade de Educação Física foi dividida em três fases fundamentais: aquecimento, parte fundamental e relaxamento (cf. Anexo B2.10).

Inicialmente, a mestranda começou por explicar ao grupo o que era pretendido, em cada uma das fases, exemplificando os exercícios. Posteriormente, antes de dar início à primeira fase, o par pedagógico selecionou duas crianças para serem capitães, cada uma, da sua equipa. Ou seja, os capitães tinham a responsabilidade de liderar a equipa e de resolver conflitos que pudessem surgir.

Antes de iniciar a parte fundamental, foi necessário fazer aquecimento e alongamentos para prevenir qualquer tipo de lesão. Para tal, a mestranda ao som da música, realizou um conjunto de movimentos, para as crianças os repetirem (cf. Anexo E8, figura 1 e 2). Numa fase posterior, a díade deu ao grupo a oportunidade de, livremente, explorar o espaço através de diversos movimentos, permitindo que as crianças inventem os seus próprios movimentos, tornando-se mais autónomas e responsáveis pela sua segurança (Silva et al., 2016). Terminado o aquecimento, as equipas dirigiram-se, cada uma, para uma das três estações do circuito, ficando o par pedagógico responsável por um dos grupos.

Assim, o grupo que a mestranda estava a acompanhar, iniciou o seu percurso pela primeira estação - deslocamentos e equilíbrios. Nesta primeira estação, pretendia-se que as crianças se deslocassem de braços abertos, sob o banco sueco, mantendo o equilíbrio (cf. Anexo E8, figura 3 e 4). De seguida, tinham de atravessar um túnel e regressar ao ponto de partida (cf. Anexo E8, figura 5).

No decorrer deste, observei que a maioria das crianças conseguiram passar o banco à exceção de A.F. e L.S., que não quiseram participar, referindo que não eram capazes de realizar o exercício. Perante isto, a mestranda pediu-lhes que tentassem atravessar, referindo-lhes que segurava a sua mão. Assim,

atuando na ZDP, a mestranda ajudou as crianças a atingir domínios de desempenho que, individualmente e sem ajuda, lhes seria mais difícil ou impossível (Vasconcelos, 1997). Por tal, cabe ao(a) educador(a) não permitir situações de exclusão, devendo, pelo contrário, compreender as competências motoras de cada criança e apoiá-la naquilo que são mais e menos capazes de fazer (Silva et al., 2016). Embora, A.F. e L.S., se mostraram receosas, com apoio e persistência, visível no seu desempenho, nas rondas seguintes, realizaram o exercício sozinhas. Atendendo a tal postura, é possível afirmar-se que, ao dar espaço, às crianças, para ganharem confiança e segurança, a mestranda possibilitou-lhes oportunidades para aprenderem a dominar os movimentos, através do controlo voluntário de seu corpo. Outro fator que surpreendeu a mestranda teve que ver, com o facto de algumas crianças usarem as suas capacidades motoras para executarem, sem a indicação do adulto, movimentos em cima do banco sueco, nomeadamente o avião. Tal iniciativa, permite à criança tomar consciência dos vários segmentos do corpo das suas possibilidades e limitações.

Já a segunda estação teve maior ênfase no bloco perícia e manipulação. Esta segunda estação consistia num jogo de *Bowling* que tinha como finalidade derrubar o maior número possível de garrafas (cf. Anexo E8, figura 6 e 7). Para a realização do jogo, a mestranda colocou as crianças a um metro de distância das garrafas. Inicialmente, a mestranda observou que a maioria não estava a conseguir derrubar as garrafas, isto porque se encontravam ligeiramente distantes. Além disso, apresentavam dificuldades no lançamento da bola, pois atiravam com uma mão, perdendo o controlo na ação de agarrar a bola, deixando-a escorregar. Atendendo às dificuldades das mesmas, a mestranda optou por reduzir a distância e sugeriu que controlassem a bola, segurando-a com as duas mãos. Ainda, assim a equipa continuou com algumas dificuldades. Porém, com a sistemática repetição e com alguma concentração, as crianças acabaram por conseguir derrubar as garrafas, o que despoletou, nas mesmas, um sentimento de satisfação, pelo seu esforço, em alcançar o pretendido.

No entanto, a mestranda considera que estas dificuldades devem ser ultrapassadas realizando diferentes atividades que permitam às crianças “explorar a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço, o controlo dos objetos, utilizando as mãos e os pés, bem como outras partes do corpo” (Silva et al., 2016, p.45).

Em relação à terceira estação, esta, por sua vez, consistia num jogo de lançamento da bola, em que ambas as equipas se defrontavam uma à outra (cf. Anexo E8, figura 8 e 9). Para tal, cada grupo, tinha de se encontrar afastado das caixas e, com alguma força, lançar a bola para dentro das mesmas. De todas, esta atividade foi a que provocou algumas disputas, isto porque as crianças L.S., S.N. e S.V. queriam ser sempre as mesmas a lançar a bola, não permitindo que os restantes participassem. Perante esta situação, a mestranda sentiu a necessidade de lhes relembrar as regras de sala estabelecidas, referindo que devem respeitar a vez do outro. Para que tal ação não se voltasse a repetir, o par pedagógico, juntamente com grupo, negociou uma regra. Assim, ficou estabelecido que, à medida que cada criança fizesse o lançamento, cada uma dirigir-se-ia para o fim da fila, evitando que ultrapassassem a vez do outro.

Terminada a parte fundamental, a educadora estagiária F.S. ficou responsável por executar os exercícios de relaxamento, já que estes são importantes para voltar para o estado de repouso. Para o relaxamento F.S. executou, ao som de uma música ambiente, alguns alongamentos, terminando com as crianças deitadas no chão a descontrair (cf. Anexo E8, figura 10).

Refletindo sobre a atividade realizada, a mestranda concluiu que esta foi bem-sucedida, pois, durante o seu desenvolvimento, todo o grupo se mostrou interessado, envolvido e curioso em relação ao que lhe era proposto. De facto, apesar de a formanda ter verificado nas crianças L.S., e A.F. algumas dificuldades motoras, principalmente, em manter o equilíbrio, lançar e agarrar a bola, percebeu que em nenhum momento se mostraram desinteressadas. Pelo contrário, sentindo-se os efeitos da motivação, mantiveram-se persistentes e empenhadas em conseguir realizar o que lhes era pedido, tanto, que se verificou na execução de alguns movimentos uma leve progressão, pois

já agarravam a bola com mais segurança e mostravam-se mais confiantes. No entanto, a mestranda considera que estas competências devem ser trabalhadas, continuamente, através de atividades diferenciadas, para superar tais dificuldades. Contudo, acontece que, o par pedagógico não teve oportunidade de conceber mais atividades deste género, visto que se avizinhava o final da PES II. Importa salientar que a atividade não decorreu somente no exterior, uma vez que no próprio dia da atividade o par pedagógico deparou-se com três crianças doentes. De modo a contornar a situação, a díade decidiu adaptar uma parte da atividade na sala, permitindo que o grupo todo participasse. Outro momento relevante refere-se às crianças M.F. e J.F. que, apesar das suas características pessoais mais introvertidas, na realização das atividades de exterior mostraram-se desinibidas. De realçar que, a entreajuda também se revelou fundamental na execução de alguns exercícios, pois quando havia crianças que tinham dificuldade em realizar algum movimento ou exercício, tinham a ajuda das restantes. Ao selecionar duas crianças para serem capitãs de equipa, o par pedagógico pretendia responsabilizá-la pela orientação da equipa, algo que foi visível, ao longo da atividade, na preocupação que revelavam em relação à forma como os colegas realizam as atividades. Outra situação pertinente, tem que ver com a última estação, na qual A.M. estava, constantemente, a incentivar os amigos a acertarem com a bola na caixa. Para finalizar, de referir que, ao longo de todos os exercícios, a mestranda incentivou, valorizou e elogiou as tentativas das crianças, o que contribuiu para o aumento da confiança e autoestima.

A par das atividades já descritas, importa fazer referência a uma outra, sendo esta o envolvimento das crianças em projetos (cf. Anexo E9). Por tal, o projeto a seguir descrito e analisado abarcou a Área da Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação, incluindo os respetivos domínios e subdomínios. O trabalho por projeto teve como temática os meios de transporte, tema que emergiu durante o tempo de escolha livre, essencialmente, na Área das Construções as crianças demonstravam interesse por aviões, motas e comboios. Acresce, ainda, no Acolhimento o facto de S.

partilhar com os amigos os carrinhos que tinha trazido de casa o que suscitou curiosidade por parte dos restantes colegas. Ainda, neste momento criou-se um diálogo, onde o par pedagógico provocou o questionamento e a discussão, estimulando, assim, a curiosidade do grupo. No decorrer deste as crianças mostraram-se envolvidas, querendo partilhar as suas experiências acerca dos meios de transporte. Tendo em conta a este último momento, é importante que o(a) educador(a) dê ênfase à escuta, sendo que esta deve ser um “processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções e desejos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27).

Partindo do interesse do grupo, o par pedagógico decidiu construir um histograma para descobrir como as crianças se deslocavam para a pré-escola (cf. Anexo E9, figura 1). Posteriormente realizou-se uma interpretação e análise do gráfico, pelo que o grupo concluiu que o transporte mais utilizado para se deslocar para a instituição era o carro. A partir da extrema curiosidade e da grande vontade demonstrada pelo grupo em querer descobrir mais sobre o tema dos meios de transporte, o par pedagógico viu aqui uma oportunidade de desenvolver um trabalho de projeto, tendo como princípio as experiências de vida das crianças e de um mundo que lhes é familiar.

Assim, baseando-se nas fases do projeto (subcapítulo 1.4), na fase I do projeto foi definido o problema, nesta etapa a mestranda escutou as ideias e sugestões das crianças. O projeto foi iniciado por um diálogo em grande grupo sobre os meios de transporte, nesta fase as crianças partilharam os seus saberes prévios ou desconhecidos e o que gostavam de saber, criando assim uma “chuva de ideias”, que permitiu organizar uma teia conceptual (cf. Anexo E9, figura 2). De modo a facilitar a “leitura” do mapa por parte das crianças, foi adotada a estratégia de construir um mapa em forma de relógio onde era indicado através de um ponteiro a fase do projeto que se encontravam a trabalhar (cf. Anexo E9, figura 3). Neste foram registadas as perguntas fundamentais que sustentaram o desenvolvimento do projeto, bem como o que as crianças sabiam e o que queriam saber. O diálogo em torno destas

questões é importante pois, como afirmam Hohmann e Weikart (2011), estimula a criança a “envolver-se na aprendizagem pela experiência” (p. 252). Quando o par pedagógico questionou as crianças sobre o que sabiam acerca dos meios de transporte, as mesmas retorquiram que: “Os aviões andam no céu” (A.C.); “O comboio anda na linha” (I.C.); “Os aviões andam na pista” (S.N.). Depois de um tempo de diálogo, a mestranda voltou a questioná-las sobre quais os transportes que conheciam, ao que as crianças M.L., S.M., B.P. e C.R. responderam, respetivamente, “Caminhão”, “Elétrico”, “Metro” e “Comboio”. A discussão, de acordo com Katz e Chard (1997), permitiu às crianças partilharem o que sabiam individualmente sobre o tema e, conseqüentemente, permitiram à mestranda recolher toda a informação que as crianças possuíam sobre o tema, podendo ajustar essa tarefa aos interesses das crianças. Posteriormente, ao diálogo o par pedagógico, partiu para outro, questionou o grupo acerca do que pretendiam descobrir sobre os meios de transporte, na qual surgiram quatro perguntas fundamentais que sustentaram o desenvolvimento do projeto: “Porque flutuam os barcos?” (M.L); “Porque vai o foguetão à lua e o avião não?” (L.G); “Porque voa o avião?” (S.N); “Qual é o transporte mais rápido?” (B.P). Tal como, aconteceu, anteriormente, no momento de partilha de ideias, foi fulcral que o par pedagógico detivesse uma escuta atenta, respeitando o direito de a criança ter voz e de ser escutada (Gâmboa, 2011).

De modo a dar início ao processo de pesquisa, para as perguntas “como” e “onde” poderiam pesquisar e encontrar resposta às dúvidas sobre os meios de transporte foram apresentadas quatro respostas: “Ir à biblioteca”; “Computadores”; “Pedir ajuda aos pais” e “Livros”.

Depois de terem decidido onde iriam pesquisar, foi-lhes perguntado o que gostariam de fazer sobre os meios de transporte, ao qual as crianças propuseram fazer uma visita à Cidade da Maia e construir transportes em miniaturas. Uma vez que as crianças não apresentaram mais ideias, o par pedagógico, no decorrer do projeto sugeriu que construíssem um mural de parede e visitassem o Museu dos Transportes e Comunicações.

Após o momento de tomada de decisões prosseguiu-se para a execução do projeto. Inicialmente, o grupo ficou de se deslocar à biblioteca da Maia, para realizar a pesquisa, mas devido ao estado climático não foi possível dirigir-se ao local. Destarte, de modo a contornar a situação, o par pedagógico encarregou-se de enviar um documento aos pais, informando-os acerca do projeto que estava a ser desenvolvido na sala, solicitando que colaborassem na pesquisa conjunta com as crianças. Tal como referem Formosinho e Costa (2011), “quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças valoriza-se o pertencimento à família e, simultaneamente, realiza-se a ligação ecológica entre as famílias e o centro de educação de infância” (p.97). Após a recolha de informações, a díade reuniu as crianças na Área do Tapete e propôs que cada uma partilhasse com o resto do grupo o que descobriu acerca dos meios de transporte (cf. Anexo E9, figura 4 e 5). Neste sentido, entende-se que a comunicação é bastante importante, não só pelo facto de dar voz às crianças, como já referido, mas também porque através desta as mesmas adquirem novas competências e desenvolvem um “processo reflexivo que lhes permite compreender e estruturar melhor o que têm para comunicar” (Bruner,1972; Vygotsky, 1996, citado por Folque, 2014, p.61). Quanto às pesquisas efetuadas, é de salientar que, a maioria, se encontravam bem tratadas, pois os pais juntamente com os filhos fizeram desenhos e juntaram-lhes informação escrita, o que demonstrou, criatividade no modo como apresentaram a informação.

De modo a dar continuidade ao trabalho a ser desenvolvido, o par pedagógico ficou responsável por agendar e organizar a visita ao exterior. Assim, sendo a díade encarregou-se de enviar aos pais um documento que autorizasse os seus filhos a se deslocarem até à Cidade da Maia.

Em relação à visita à Cidade da Maia (cf. Anexo E9, figura 6,7,8 e 9), ao longo do percurso, a mestrande e a educadora estagiária F.S, pediam às crianças que identificassem os vários transportes e respetivas características. Ainda, assim, o par pedagógico levantou questões do género: - “Quantas pessoas podem andar na mota?”; - “Quais os meios de transporte que podem parar na paragem?”; - “Dos transportes que conhecem qual transporta mais pessoas?” etc. Neste

sentido, pretende-se compreender aquilo que as crianças já sabem e aquilo que querem saber. Face às perguntas colocadas foram várias as respostas que as crianças deram, sendo que a última foi aquela que provocou alguma discussão por possuírem opiniões distintas. Por tal, havia crianças que consideravam que o comboio era o que transportava mais pessoas enquanto que outras acreditavam que era o avião e o metro. Já no regresso à instituição, as crianças tiveram a oportunidade de ver carros da polícia, escavadoras, camiões, carros do lixo, entre outros. Quando, finalmente, o grupo chegou ao centro educativo muito entusiasmado e satisfeito, fez questão de partilhar com a restante equipa educativa, as suas observações relativas à Cidade da Maia. Atendendo a tal postura o par pedagógico considera que a visita foi bastante significativa, uma vez que adquiriram novos conhecimentos, possibilitando-lhes contacto com realidades que, alguns, desconheciam.

Num momento posterior, e de modo a relembrar o trajeto, o par pedagógico, propôs ao grupo que, através das fotografias relativas à visita, registasse no papel de cenário, o percurso realizado à Cidade da Maia desde a saída até à chegada da instituição (cf. Anexo E9, figura 10 e 11).

Assim, à medida que a mestranda mostrava as fotografias, pedia às crianças que comentassem aquilo que viam. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), os adultos devem de deixar fotografias disponíveis às crianças, nas quais as mesmas se encontram em ação, dando-lhes a oportunidade de comentarem aquilo que vêem e de interpretar relações espaciais.

Ainda, no momento do registo, surgiram alguns conflitos entre crianças, pois quando a mestranda solicitava a participação de uma criança as restantes, comunicavam a resposta, impedindo, assim, a participação das outras. Perante isto, o par pedagógico interveio, e juntamente com o grupo lembrou algumas das regras acordadas, incentivando atitudes de respeito pelo outro.

Um outro aspeto menos positivo teve que ver com a disposição das crianças, uma vez que, o par pedagógico, colocou-as em círculo – estratégia que não se revelou potenciadora. Pois, o facto de existirem crianças do lado oposto ao papel de cenário, levou-as a visualizar o percurso ao contrário. Nesta sequência,

o par pedagógico concluiu que deveria ter colocado o grupo em “U” para que a visualização fosse mais perceptível.

Relativamente ao registo, o par pedagógico, pretendia através deste relembrar as experiências das crianças e consciencializá-las para aquilo que iriam trabalhar. Por tal, é importante que o(a) educador(a) registre as experiências das crianças para mais tarde divulgar e recordar. Tal como afirma Hohmann e Weikart (2011), “as lembranças das crianças pequenas estão ligadas a emoções que tornam certos acontecimentos ou partes de experiências particularmente memoráveis” (p.779). Dito de outra forma, relembrar-lhes acontecimentos que para elas tenham sido marcantes, dá-lhes um sentimento de ordem e controlo pessoal.

É, também de referir que, ao longo deste projeto, foram vários os momentos em que o domínio da expressão plástica esteve presente, principalmente, na construção de transportes em miniaturas e no mural. A construção destes ocorreu em momentos diferentes, sendo que para os transportes em miniatura, as crianças, apenas, se dedicavam no Tempo de atividades e projetos, enquanto que as restantes atividades do projeto eram trabalhadas à segunda e à quarta-feira, conforme o estabelecido.

Para a concretização de ambas as atividades, o par pedagógico, mais uma vez, solicitou o envolvimento parental. Assim, colocou-se na porta da sala de atividades, uma notificação, na qual era pedido aos pais a recolha de materiais de desperdício, para a construção dos mesmos.

Deste modo, antes de iniciar a construção dos transportes, o par pedagógico elaborou um histograma, que apresentava seis hipóteses de transportes a construir, nomeadamente: avião, comboio, camião, barco, carro e foguetão. A realização deste teve como intuito, dar à criança a oportunidade de escolher qual o transporte que pretendia construir. Posteriormente, fez-se uma análise e interpretação do gráfico, concluindo que o transporte mais escolhido era o carro. Nesta análise verificou-se que a maioria das crianças sabem determinar noções “mais”, “menos” e “número igual”, comparando, assim, o número de crianças que cada barra continha. Deste modo, entende-se

que as crianças, ao compararem as coisas, começam a construir e a compreender a quantidade (Hohmann & Weikart, 2011).

No que se refere à construção dos meios de transporte em miniatura (cf. Anexo E9, figura 12), as crianças, desde o início, envolveram-se ativamente, mostrando-se, sempre, interessadas e empenhadas em cumprir com as suas responsabilidades (cf. Anexo E9, figura 13,14,15 e 16). Com o envolvimento nesta atividade, a criança teve a oportunidade de desenvolver capacidades, pois o facto de ser realizada individualmente, implicou que fizesse coisas que não era capaz de fazer, como por exemplo recortar e colar, sendo este processo uma das dificuldades apresentadas pelas crianças A.C., A.M., L.G., F.G. e L.S. Porém, à medida que as crianças ganharam confiança nas suas capacidades, ficavam com mais vontade de conseguir enfrentar novos desafios.

Relativamente ao mural de parede (cf. Anexo E9, figura 17), e contrariamente aos transportes em miniatura, o processo de trabalho prosseguiu-se de maneira diferente no que diz respeito à distribuição de tarefas. Enquanto que na atividade anterior cada criança contruiu o seu meio de transporte neste formaram-se pequenos grupos em que cada grupo ficou responsável por executar a sua tarefa. Assim, umas crianças pintaram a estrada, árvores, o mar e outras o sol, as nuvens, os prédios e as linhas ferroviárias (cf. Anexo E9, figura 18,19,20,21,22 e 23). Tal como aconteceu na atividade anterior, as crianças envolveram-se ativamente em todo o processo, mostrando-se motivadas, disponíveis para aprender e recetivas a novas sugestões. No entanto, verificou-se nesta atividade algumas dificuldades por parte da criança F.G. em manusear o pincel e em fazer recortes e colagens, devido ao facto de ser a primeira vez que, frequenta um contexto escolar e, estabelece contacto com materiais de expressão plástica. Contudo, o trabalho por projeto veio despertar em F.G. um grande interesse pelas artes plásticas, sendo que quando se desenvolvia atividades de plástica esta mostrava-se entusiasmada.

A construção do mural de parede para além de desenvolver a precisão a destreza e o sentido estético, pretendia-se, com este, que as crianças

compreendessem a divisão dos transportes marítimos, terrestres e aéreos. Por tal, quando se finalizou o mural, o par pedagógico pediu aos pais que desenhassem, juntamente com os filhos, um transporte à escolha para completar o mural. Quando as crianças trouxeram os transportes que realizaram em casa, o par pedagógico pediu ao grupo que se dirigisse ao mural e à vez afixasse o transporte de acordo com a respetiva divisão: marítimo, terrestre e aéreo (cf. Anexo E9, figura 24 e 25). Assim, antes de afixar os transportes a mestranda colocou algumas questões mediadoras e orientadoras: - “Que transportes andam no céu”? “Que transportes andam na terra?” – “Que transportes andam no mar?” Face às perguntas, quando as crianças respondiam que o carro, a mota e o camião andavam na estrada, a mestranda afirmava que esse transporte se designa por terrestre, de modo a que as crianças se familiarizassem com os termos corretos.

Fazendo, agora, uma retrospectiva acerca da construção dos meios transportes e do mural de parede, de referir que esta implicou o envolvimento das crianças durante várias semanas de trabalho, isto porque abrangeu vários processos, desde o recorte, pintura, colagem e montagem.

Tendo em conta ao que foi desenvolvido verificou-se nas crianças L.G., A.M. e A.C. uma progressão no que se refere à motricidade fina, visto que apresentavam dificuldades em segurar a tesoura e o pincel. Porém, com o trabalho contínuo e com o apoio do par pedagógico este obstáculo foi ultrapassado. Outra aprendizagem, igualmente, significativa teve que ver com a identificação das cores, pois as crianças L.S. e F.G. de início não as conseguiam reconhecer. No entanto, como o trabalho de projeto incluía várias atividades de plástica, as crianças evoluíram nesse aspeto. Para terminar, o facto de o par pedagógico, permitir ao grupo trabalhar com cola líquida, tesoura e pincéis possibilitou, em atividades posteriores, que as crianças utilizassem estes materiais, de forma autónoma, sem a ajuda constante do adulto.

Como grande parte das propostas iniciais já haviam sido realizadas, decidiu-se, fazer um balanço do projeto. Assim, o par pedagógico juntamente com as

crianças, fez um ponto da situação, lembrando-lhes o que já tinham feito e o que aprenderam.

Face à curiosidade e entusiasmo revelado pelo grupo sobre o tema dos meios de transporte, o par pedagógico sugeriu ao grupo que fizesse uma visita ao Museu dos Meios dos Transportes e Comunicações, já que os contactos que são promovidos com pessoas e espaços fora do contexto escolar, alarga as experiências e conhecimentos das crianças e proporciona ao grupo, alimento para desenvolver a aprendizagem Folque (2014).

Relativamente à ida ao museu (cf. Anexo E9, figura 26,27,28 e 29), considera-se que esta proporcionou inúmeras aprendizagens, pois através desta as crianças compreenderam a evolução dos meios de transportes, por exemplo, antigamente, para além dos carros serem compridos, não possuíam sistemas de segurança, sendo que atualmente já se verifica essa progressão. Para além desta aprendizagem, as crianças tiveram, também, a oportunidade de conhecer o primeiro carro construído em Portugal, assim como, os carros que eram utilizados para a competição de corridas e os automóveis que na altura transportavam as pessoas da classe alta. Outro aspeto que contribuiu para a aquisição de conhecimentos, foi a visualização de vídeos que abordavam normas de segurança (cf. Anexo E9, figura 30). Destarte, através destes as crianças perceberam o quanto é importante respeitar as regras de trânsito já que, estas são fundamentais para a segurança de todos.

Num momento posterior, à visita, a mestranda reuniu as crianças na Área do tapete e pediu-as que partilhassem, com o restante grupo, a sua experiência sobre a ida ao museu. Após expressarem as suas vivências, o par pedagógico solicitou-as que registassem, através do desenho, o momento que para elas foi mais significativo (cf. Anexo E9, figura 31 e 32). Através do registo verificou-se nas crianças, A.C., A.M., L.S. e N.M., dificuldades na criatividade, não sabendo o que desenhar. No entanto, com algumas sugestões e incentivo da mestranda, as crianças conseguiram realizar a atividade.

No que consta à última fase do projeto, a avaliação foi sendo realizada com as crianças no decurso do mesmo, e no final, foi feito um balanço global das

aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido (cf. Anexo E9, figura 33). Para isso, a mestranda reuniu o grande grupo no tapete, pedindo-as que partilhassem aquilo que aprenderam acerca dos meios de transporte. Assim, à medida que partilhavam os seus conhecimentos, a díade solicitou às crianças que numa cartolina registassem, através do desenho, as suas respostas. Posteriormente, a mestranda reuniu o grupo e escreveu, junto de cada desenho as suas respostas, permitindo-lhes familiarizar-se com a escrita (cf. Anexo E9, figura 34). Destarte, constatou-se que o projeto dos meios de transporte trouxe inúmeras aprendizagens para as crianças, pois, como se pode constatar nos registos, aprenderam características dos meios de transporte, percebendo, por exemplo, que o avião anda no ar porque tem motor e asas; que o barco não afunda independentemente do seu peso; que o transporte aéreo mais rápido é o avião e que há três tipos de transportes: marítimos, terrestres e aéreos; etc. Neste sentido, entende-se que a avaliação aqui realizada permitiu confrontar as ideias iniciais das crianças com as que aprenderam, compreendendo que nem sempre as nossas ideias são válidas e nem sempre sabemos tudo. Segundo Vasconcelos et al., (2012), “para a criança a avaliação será uma viagem de retorno ao interior do projeto, retorno a si mesma enquanto autora e avaliadora do vivido” (p.79).

Quanto à divulgação, importa referir que, esta foi feita no decorrer do projeto, pois à medida que ia sendo desenvolvido, o par pedagógico, fazia questão de afixar na parede da entrada da sala as produções das crianças, com o intuito de divulgar a toda a comunidade do processo educativo o trabalho realizado (cf. Anexo E9, figura 35). Assim, nos momentos de chegada e partida os pais paravam em frente à parede e, juntamente, com os filhos observavam e comentavam os seus trabalhos. Também, ao longo do projeto, através de conversas informais, os pais foram dando feedbacks positivos, realçando que quando as crianças chagavam a casa mostravam-se entusiasmadas e, inclusivamente, mencionavam aquilo que tinham aprendido de novo.

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido, importa, agora, destacar o papel da mestranda, pois enquanto co construtora do projeto, apoiou cada criança,

participou no mesmo e deu sugestões, mantendo a motivação e interesse das crianças, uma vez que quando estas e os adultos contribuem para o diálogo, existe equilíbrio entre as contribuições dos adultos e das crianças (Brickman & Taylor, 1991).

Também, procurou envolver a família ativamente, através da pesquisa de informações acerca dos meios de transporte, na contribuição de materiais de desperdício, na construção dos transportes para o mural de parede e a nível monetário, pois sem a sua colaboração não seria possível realizar a visita ao Museu dos Transportes e Comunicações.

Em suma, pode-se concluir que as atividades desenvolvidas proporcionaram às crianças vivências e experiências significativas, na medida em que contribuíram para o desenvolvimento integral e integrado de cada uma. Com o apoio atento do(a) educador(a) as crianças tornam-se competentes, isto é, “capazes de fazer em ação” (Vasconcelos et al., 2012).

REFLEXÃO FINAL

De modo a findar o processo de formação, torna-se relevante apresentar uma reflexão crítica de todo o percurso que a mestranda desenvolveu, em contexto de Creche e Pré-Escolar, evidenciando as aprendizagens realizadas, os constrangimentos encontrados, potencialidades de desenvolvimento e perspectivas futuras de aprendizagens, tanto a nível pessoal como profissional. Este momento de reflexão, apesar de se apresentar como momento final do relatório, foi realizado ao longo do mesmo, bem como de todo o percurso de formação. Segundo Sanches e Sá-Chaves (2011), a reflexão sobre a prática constitui uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências.

Deste modo, mostra-se crucial fazer referência ao processo de investigação-ação, sendo este imprescindível na formação do(a) educador(a), já que esta metodologia, segundo Alarcão (2002) tem como objetivo: melhorar a ação e compreendê-la melhor. Por tal, a mestranda adotou um processo cíclico que, por sua vez, apoiou e enriqueceu a sua prática, possibilitando uma evolução.

Nesta compreensão, a observação sustentou a prática da mestranda, nas duas valências, sendo que numa primeira fase, a mestranda teve dificuldades em recolher o maior número de informações. No entanto, com o decorrer do tempo, esta situação foi ultrapassada, dado que a mestranda procurou, junto da educadora cooperante e das crianças, essencialmente nos momentos de jogo espontâneo, compreender os seus interesses e necessidades, de forma mais individualizada. Já no contexto de EPE, além da análise dos portefólios de cada criança, foi possível recolher dados necessários, a ter em conta, para desenvolver atividades adequadas e estimulantes, através da observação sistemática e de conversas informais com as famílias.

No que concerne à planificação, em ambos os contextos, as dificuldades prenderam-se, justamente, em distinguir estratégias de objetivos, uma vez

que, era comum confundir as estratégias com os objetivos a alcançar. Assim, a mestranda procurou nas orientações tutoriais, junto da supervisora institucional, ultrapassar tais obstáculos, compreendendo que as estratégias, são recursos ou métodos que o(a) educador(a) recorre para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem enquanto que os objetivos se referem aquilo que se pretende que a criança atinja.

Relativamente à ação, na valência de creche, a mestranda, inicialmente, sentia receios em planificar atividades para um grupo de três anos, visto que nunca tinha exercido prática educativa neste contexto. Para contornar tal obstáculo, a mestranda sentiu a necessidade de observar, sistematicamente, o grupo de crianças; de investigar; de refletir; de recorrer aos quadros teóricos e aos saberes da educadora cooperante. Tal foi significativo, uma vez que permitiu dar resposta às indecisões da mestranda, relativamente à apropriação de perspetivas construtivistas na sua prática. Esta dificuldade foi-se atenuando com o passar do tempo, sendo, a mestranda, capaz de desenvolver atividades desafiadoras e significativas, tendo em vista a aprendizagem ativa do grupo – algo que está explícito em qualquer perspetiva construtivista que serviu de orientação ao desenvolvimento da prática pedagógica.

Outro constrangimento com que se deparou foi a falta de interação com as famílias. O facto de não estabelecer relações positivas com as famílias das crianças, dificultou, em alguns momentos, a prática da mestranda, uma vez que a falta de interação, levou a que a mestranda não conseguisse envolver, ativamente, as famílias nas atividades desenvolvidas. Tal restrição constatou-se nas atitudes que os pais tinham para com a mestranda, pois em várias situações mostraram não confiar nas estagiárias. Por exemplo, quando os pais tinham de transmitir algum problema relacionado com o bem-estar da criança os pais não transmitiam essa informação, dando, apenas, a alguém mais responsável. Outra situação tem que ver com os momentos de chegada, pois quando os pais entregavam os filhos faziam questão de entregar à educadora cooperante ou à auxiliar. Apesar desta dificuldade ter persistido até o término da PES I, a mestranda, nos momentos de chegada e de partida, procurou,

sempre, estabelecer diálogos, fornecendo-lhes informações acerca dos projetos/atividades que as crianças estavam a desenvolver.

Contrariamente, no contexto de EPE, este aspeto foi totalmente ultrapassado, pois desde o início da PES II, a mestranda estabeleceu contato com as famílias, existindo ao longo do estágio um trabalho colaborativo com estas. Sempre que a mestranda solicitava a participação dos pais, nas atividades, estes mostravam-se disponíveis e, inclusivo, faziam questão de acompanhar todo o processo desenvolvido no contexto de educação.

Ainda no Pré-Escolar, a dificuldade sentida prendeu-se com a gestão de tempo. Inicialmente, a mestranda não respeitava os princípios de regularidade e de flexibilidade, dado que as atividades que desenvolvia eram longas, conduzindo, por vezes, a que as crianças não se envolvessem ativamente, ou mesmo a se dispersar. Perante esta situação, a mestranda sentiu a necessidade de reduzir o tempo das atividades, dado que as atividades de curta duração ajudam a criança a permanecer concentrada, envolvida, contribuindo, assim, para uma aprendizagem mais significativa.

Deparar-se com obstáculos como os que a mestranda encontrou, requer, por parte, do(a) educador(a), uma grande capacidade reflexiva para agir, não com desolação ou desânimo ou frustração, mas com capacidade para enfrentar as dificuldades, tendo em vista a criação de situações que concorram para a sua resolução.

A mestranda considera que as experiências desenvolvidas na PES I e II possibilitaram experiências gratificantes, na medida em que permitiram experienciar o papel do(a) educador(a), assim como, adotar uma postura investigativa e crítica, mobilizando aprendizagens teóricas, realizadas ao longo do percurso académico. De referir que, a prática pedagógica permitiu construir aprendizagens significativas para a formação da mestranda, enquanto futura profissional de educação, já que possibilitou aprofundar conhecimentos e adquirir as competências necessárias para desenvolver uma prática adequada e refletida. O mesmo também permitiu, à mestranda, compreender a necessidade de continuar a aprender e a evoluir, ao longo da vida.

Para além de tudo o que já foi dito, importa realçar que foi através da prática, que a mestranda percebeu qual o papel da criança na sociedade e qual o papel do(a) educador(a) no processo de ensino e de aprendizagem. Destarte, a mestranda percebeu que as crianças são seres competentes, curiosos, abertos a novos desafios e capazes de explorar e de construir o seu próprio conhecimento, através do brincar.

No que se refere ao papel do(a) educador(a), este por sua vez, dia após dia fez a mestranda refletir, isto porque, inicialmente, não fazia ideia do quanto o adulto influenciava o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Por tal, a mestranda compreendeu que um bom profissional tem de ter, como ponto de partida, uma boa relação com as crianças e disponibilidade para compreendê-las. Neste sentido, aprendeu que não é possível educar sem estabelecer uma relação afetiva de proximidade e confiança com as crianças. Mas, aprendeu, sobretudo a ouvi-las, a respeitá-las, a agir de forma mais calma e ponderada, não deixando que possíveis frustrações transparecessem para as crianças.

Ainda, acerca do estágio sublinhe-se que trabalhar em díade, trouxe inúmeras aprendizagens, na medida em que favoreceu o diálogo, a partilha de experiências, de ideias, de perspetivas, de momentos de discussão sobre questões emergentes da prática. Tal permitiu uma reflexão crítica e partilhada, acerca do desempenho de ambas as mestrandas. Assim, considera-se que só é possível trabalhar em parceria, se houver intencionalidade e predisposição de ambas as partes, algo que se verificou com o par pedagógico, visto que, ao longo de toda a prática, a díade refletiu, criticamente, sobre as suas ações para as melhorar e atingir os objetivos a que se propuseram. O trabalho colaborativo com a educadora cooperante e com os restantes intervenientes do contexto educativo foi, também, importante para o crescimento pessoal e profissional da mestranda, dado que a constante reflexão crítica, a discussão de ideias, a partilha de informações e a articulação de diferentes pontos de vista, bem como a procura de respostas adequadas, ajudou a tomar decisões sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, a procura de soluções e a

resolução de problemas, com vista à superação dos constrangimentos e das dificuldades contribuíram para a construção de aprendizagens.

Importa, agora, referir a importância da supervisão, que, segundo Oliveira-Formosinho (2002) é um processo sistemático em que a estagiária recebe apoio, suporte e orientação da supervisora institucional, para fazer a sua aprendizagem profissional. Assim, através das reflexões, realizadas com a supervisora institucional, e dos *feedbacks* atribuídos, foi possível desenvolver capacidades e saberes que contribuíram para o crescimento pessoal e profissional da mestranda. Esta percebeu as transformações necessárias a fazer para melhorar. Como se pode observar, a supervisão não foi encarada, somente, como momentos de avaliação, mas sobretudo, como momentos de aprendizagem e reflexão.

O trabalho realizado em contextos distintos, com crianças muito diferentes, constituiu um período de formação muito importante e significativo, permitindo construir a identidade profissional da mestranda. Deste modo, a experiência obtida, ao longo desta jornada, revelou-se bastante significativa, tanto no desenvolvimento da sua autonomia como, também, na aquisição de saberes e práticas para a realização pessoal e profissional.

Portanto, a mestranda, atendendo a tudo o que vivenciou, pretende ser uma educadora observadora, capaz de: i) identificar as capacidades, as necessidades e os interesses das crianças, para, dessa forma, agir adequadamente; ii) promover, de forma competente, atividades integradas e integradoras; iii) agir de forma ativa, não permitindo que o estado emocional ou outras circunstâncias que afetam o seu bem-estar, prejudiquem a prática; iv) ser ouvinte, capaz de escutar as opiniões, intenções e desejos das crianças; v) pensar reflexivamente, de modo a que consiga olhar para a prática e compreender as suas falhas e melhorá-las; vi) ser educadora mediadora, das crianças, na construção dos seus próprios conhecimentos.

Como perspetivas futuras, a mestranda aponta a vontade de trabalhar na Educação de Infância, no qual terá a possibilidade de partilhar os seus conhecimentos, de colocar em prática as aprendizagens realizadas. Enquanto

profissional de educação pretende ampliar os seus conhecimentos, investindo na sua autoformação, pois precisa de investigar mais sobre os processos de ensino e de aprendizagem, de desenvolver a prática pedagógica e, além do mais, aperfeiçoar as suas competências, de forma, a tornar-se numa profissional de qualidade.

Assim, sendo e sabendo que é na área de educação que se sente realizada, a mestranda não coloca de lado a hipótese de realizar um curso de primeiros socorros pediátricos e investir na área de especialização em NEE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores – da sala à escola*. (217-235). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: DGIDC – ME.
- Brickman N., & Taylor L. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Formosinho, J. & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda?. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 85 - 123). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. Em J. Formosinho (coord.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 9-24). Porto. Porto Editora.
- Fosnot, C. (2007). *Construtivismo, Teorias, Perspectiva e Prática Pedagógica*. Artmed.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 Anos O Atendimento em Creche* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- High/Scope Educational Research Foundation (2000). *High/Scope Program Quality Assessment– Infant-Toddler Version*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation (Versão portuguesa traduzida por Manuela Lino e Sara Barros Araújo: Associação Criança).
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (s.a). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. 2ª edição. Editora: Instituto Piaget.

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Coleção Horizontes de Didática. 2ª edição. Porto: Edições Asa.
- Niza, S. (2012). Sérgio Niza. *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed., pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. (4.ª ed., pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de professores. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp. 93-120). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. (3.ª ed., pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância:

- algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). Avaliação na Educação de Infância: um ponto de partida. In M. Cardona & C. Guimarães (org.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 304-332). Viseu: Psicosoma.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sanches, A., & Sá-Chaves, I. (2011). Educação pré-escolar novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. Sá-Chaves. *Formação Conhecimento e Supervisão* (pp.69-80). 3ª edição. Aveiro: UA Editorial.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção – Geral da Educação (DGE).
- Silva, M., & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4ª ed.). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

DOCUMENTOS LEGAIS E REGULADORES

Araújo, S., & Ribeiro, D. (2015). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Pedagógica Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201- I Série - A*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201- I Série - A*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/1989 de 3 de fevereiro. *Diário da República nº 29/1989 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 34/1997 - I Série A*. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 119/1983 de 25 de fevereiro. *Diário da República nº 46/1983 - I Série*. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República nº 92 - I Série*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República nº 167 - I Série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril. *Diário da República 2.ª série - Nº 79*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

Regulamento Interno da Instituição Particular de Solidariedade Social na valência de creche (2015/2016).

Regulamento Interno da Instituição Particular de Solidariedade Social no contexto pré-escolar (2016/2017).

Projeto Curricular de grupo da Instituição Particular de Solidariedade Social na valência de creche (2015/2016).

Projeto Curricular de grupo da Instituição Particular de Solidariedade Social no contexto pré-escolar (2016/2017).

Projeto Educativo da Instituição Particular de Solidariedade Social na valência de creche (2015/2016).

Projeto Educativo da Instituição Particular de Solidariedade Social no contexto pré-escolar (2016/2017).

NM