

Ana Isabel Fernandes Ribeiro

**Relatório de estágio em Educação
Pré-Escolar**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Julho de 20**18**

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Julho 2018

Ana Isabel Fernandes Ribeiro

Relatório de estágio em Educação Pré-Escolar

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.

Orientação

Doutora Sara Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

AGRADECIMENTOS

Chegado ao fim este percurso de aprendizagem profissional, considero imprescindível deixar aqui o meu agradecimento a todos aqueles que contribuíram para o meu crescimento e me acompanharam nesta caminhada, estando presentes em momentos de insegurança, ansiedade e satisfação.

- À minha família, em especial aos meus pais e ao meu irmão, pelo esforço que fizeram para eu poder concretizar este sonho, pelo apoio, pela preocupação, pela força e pelo carinho que sempre demonstraram, por acreditarem em mim e por estarem sempre presentes.

- À minha orientadora de estágio, a professora Sara Barros Araújo, pela dedicação, pela disponibilidade e pela colaboração proporcionados ao longo de todos este trabalho e por todo o conhecimento partilhado que contribuíram para o meu crescimento enquanto profissional de educação de infância.

- Às educadoras cooperantes, Sónia Raimundo e Maria Alberta Fernandes, por toda a colaboração na prática educativa supervisionada, pelos incentivos e pela partilha de saberes.

- Às crianças com que pude contactar, por me proporcionarem momentos inesquecíveis, pelos sorrisos, pelos abraços e por me fazerem acreditar num mundo mais colorido.

- A todos os meus amigos, em especial à Barros e à Helena por me acompanharem desde o início deste percurso. Por todos os momentos e experiências que partilhámos, pelo companheirismo e pela força que sempre me transmitiram. Acima de tudo, pela amizade que construímos e que espero que se prolongue por muitos anos.

RESUMO

O presente relatório inscreve-se na unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e visa uma descrição e reflexão sobre a prática realizada nos contextos educativos de creche e educação pré-escolar, nomeadamente numa sala com crianças entre os 12 e os 24 meses e numa sala de crianças com três anos. Refletindo, também, o percurso de formação da mestranda, o documento analisa aspetos legais que sustentaram a prática, bem como referenciais teóricos que estiveram presentes em toda a ação pedagógica. Considerando o contexto envolvente como parte integrante e condicionante da aprendizagem da criança, serão caracterizadas as instituições de estágio, bem como a sala de atividades e o próprio grupo de crianças. Caracterizando, ainda, a metodologia adotada de aproximação à metodologia de investigação-ação, serão objeto de reflexão ao longo de todo o relatório os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. O documento integra, também, a descrição e a reflexão sobre as ações desenvolvidas em contexto, incidindo na abordagem sensoriomotora da criança, na metodologia de trabalho de projeto e na interação adulto-criança, articulando os aspetos teóricos com as experiências práticas. Deste modo, o relatório pretende evidenciar as aprendizagens que as crianças desenvolveram e, ainda, os aspetos mais significativos que contribuíram para o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda.

Palavras-chave: creche; educação de infância; reflexão; interação; metodologia de trabalho de projeto

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Educational Practice II of the Master in Pre-School Education and aims to describe and reflecting on the practice carried out in the day-care and pre-school education contexts, namely in a classroom with children between 12 and 24 months and in a children's classroom with three years. Reflecting also the academic journey of the graduate student, the document analyzes the legal aspects that supported the practice, as well as theoretical references that were present in all the pedagogical action. Considering the surrounding context as an integral part and conditioning of the child's learning, the training institutions, as well as the activity room and the group of children will be characterized. Also characterizing the methodology adopted for approaching the action-research methodology, the processes of observation, planning, action, evaluation and reflection will be the subject of reflection throughout the report. The document also includes a description and reflection on the actions developed in context, focusing on the child's sensory motor approach, the project work methodology and the adult-child interaction, articulating the theoretical aspects with the practical experiences. Thus, the report aims to highlight the learning that the children developed and also the most significant aspects that contributed to the development of the professional skills of the master.

Keywords: day care; childhood education; reflection; interaction; project work methodology

ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal	3
1.1. Especificidades da educação de infância	3
1.2. O papel do educador de infância	5
1.3. Modelos pedagógicos para a educação de infância	9
2. Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação	19
2.1. Contexto de creche	19
2.2. Contexto de educação pré-escolar	22
2.3. Metodologia de investigação	26
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	31
3.1. Contexto de creche	31
3.2. Contexto de educação pré-escolar	38
3.3. A interação adulto-criança	49
4. Reflexão Final	54
Bibliografia	58
Apêndices	62

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada II, inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O mesmo reflete a experiência de estágio realizada nas valências de creche e Educação Pré-Escolar, bem como a reflexão sobre o percurso de aprendizagem profissional que abarcou as experiências nos dois contextos referidos.

Neste sentido, este documento demonstra as competências que a mestranda foi desenvolvendo ao longo do percurso de formação, particularmente na Prática Educativa Supervisionada, tendo em conta os objetivos propostos nesta UC. Assim, foi imprescindível a mobilização dos saberes científicos, pedagógicos e culturais para o desenvolvimento da ação pedagógica e tudo o que esta engloba, considerando o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança desde o seu crescimento até aos 6 anos. Também a constante reflexão sobre a prática e a problematização de questões que surgiam desta, permitiu a construção de uma atitude profissional cada vez mais reflexiva e investigativa, com vista à melhoria das ações da mestranda (Supervisão na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2017/2018a; Supervisão na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2017/2018b).

Neste sentido, o documento encontra-se dividido em quatro capítulos principais: o enquadramento teórico e legal, a caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação, a descrição e análise sobre as ações desenvolvidas e os resultados obtidos e, por último, a reflexão final. No primeiro capítulo apresenta-se uma reflexão sobre as especificidades da educação de infância ao nível teórico e legal, explorando o papel do educador e analisando as perspetivas pedagógicas que estiveram presentes durante todo o percurso de formação. O segundo capítulo apresenta uma caracterização de cada centro de estágio, analisando aspetos como a organização dos espaços, do tempo, dos materiais, bem como as interações entre os diferentes intervenientes, sendo feita uma descrição mais ampla da instituição e posteriormente, caracterizando mais detalhadamente a sala de atividades e o

grupo de crianças. Este capítulo engloba, ainda, a caracterização da metodologia de investigação que foi utilizada, sendo apresentados instrumentos e processos que estiveram na base de toda a ação pedagógica. Já o terceiro capítulo incide na descrição e na análise das ações desenvolvidas em contexto, centrando a atenção nas competências que foram sendo adquiridas a nível profissional, evidenciando, ainda, as aprendizagens proporcionadas às crianças. Por último, a reflexão final apresenta-se como uma suma de todo o percurso de formação da mestranda, em que são salientadas as principais dificuldades sentidas e as possibilidades de futuras aprendizagens profissionais.

Em suma, a mestranda pretende demonstrar as experiências mais significativas da sua prática que contribuíram para a sua evolução e para o desenvolvimento das competências fundamentais para o exercício da profissionalidade.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

1.1. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A Convenção sobre os Direitos das Crianças enuncia o direito destas à educação, sendo reconhecido pelos intervenientes que é papel do Estado “(...) assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades (...)” (Assembleia Geral nas Nações Unidas, 1989, p. 20). É consagrado pela mesma convenção que o objetivo da educação assenta no desenvolvimento das competências das crianças, ao nível intelectual, físico, humano e social, tendo em conta todas as suas potencialidades. Neste sentido, assume-se que não há qualquer período da vida do ser humano em que a educação não seja crucial (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), sendo imprescindível olhar a criança desde o seu nascimento como um ser ativo e competente com direito à participação (Bastos & Veiga, 2016; Oliveira-Formosinho, 2013).

De facto, é patente a importância crescente que a educação desde o nascimento tem vindo a merecer, notando-se a existência de uma “(...) reflexão mais atenta relativamente à representação construída acerca da criança até aos três anos, questionando-se uma imagem deprimida associada à dependência e à ausência de competências e fazendo-se, antes, a apologia dos seus direitos e da sua competência (...)” (Araújo, 2014). Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) consideram que a educação constitui “(...) um processo contínuo, do nascimento à idade adulta (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 4). Contudo, existe ainda uma desvalorização na educação em creche no que respeita à legislação portuguesa, já que não têm existido políticas sistemáticas por parte do Ministério da Educação neste sentido. Verifica-se pois, que a tutela pedagógica da Educação Pré-Escolar (três aos seis anos) pertence, desde 1997, ao Ministério da Educação, ao passo que a tutela dos cuidados e educação dos 0 aos 3 anos pertence ao Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. “Assim, a educação destas crianças em Portugal é, por definição institucional, um problema de apoio às

famílias e de solidariedade social e não uma questão clara do “direito à educação” consagrada na Convenção dos Direitos da Criança.” (Vasconcelos, 2011, p. 8). Ora, se primeiramente as creches foram concebidas com o intuito de responder às necessidades de apoio às famílias, decorrentes das alterações sociais das últimas décadas, a realidade é que rapidamente se reconhece o valor educativo destas instituições, que de forma progressiva se foram consolidando de “(...) fundamentos, especificidades, singularidades, objetivos, tecendo a sua identidade própria, constituindo-se hoje como um dos *espaços de vida das crianças*, com finalidades educativas globais, no sentido da promoção das suas potencialidades” (Sarmiento & Carvalho, 2017, p. 8).

Portanto, ao estabelecer legalmente o início da Educação Pré-Escolar aos três anos, não desempenhando o Ministério da Educação qualquer papel no atendimento às crianças até à idade referida, “(...) está-se a desperdiçar uma valiosa oportunidade de reforçar os alicerces da aprendizagem para toda a vida dos cidadãos portugueses mais novos (...)” (Betram, Jacobsen, Hermanns, Neuman & Werquin, n. d., p. 211). De facto, as perspetivas pedagógicas existentes para a valência de creche defendem a existência de uma relação entre cuidar e o educar, conferindo-lhes o mesmo grau de importância no desenvolvimento das crianças mais pequenas.

Neste contexto, tendo em conta que a formação da mestrandia decorreu na valência de creche e pré-escolar torna-se relevante abordar as suas especificidades no que concerne ao sistema educativo nacional. Assim, como já referido anteriormente, o Ministério da Educação apenas tutela a Educação Pré-Escolar, estabelecendo o seu começo aos três anos, considerando-a como “(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, p. 670).

Neste sentido, foram imprescindíveis no processo de formação da mestrandia os referentes legais estabelecidos pelo mesmo órgão, designadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, o Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e, ainda, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Importa referir que, ao enunciar os princípios da pedagogia da infância e ao apontar objetivos para a ação educativa do educador, as OCEPE consideram a educação em creche, uma vez que defendem a existência de “(...) uma unidade

em toda a pedagogia para a infância em que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5). Não obstante, é de notar que, pelo facto de não existir um referencial equivalente às OCEPE para a creche – no que concerne às áreas de conteúdo –, foram utilizadas, para a planificação e avaliação das aprendizagens, as experiências-chave do modelo pedagógico *HighScope* (Post & Hohmann, 2011).

Posto isto, é de referir que os referentes supramencionados foram fulcrais no desenvolvimento das competências profissionais da mestranda, encontrando-se em constante permanência em toda ação pedagógica desenvolvida pela mesma.

1.2. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Reconhecendo a importância do educador de infância em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, torna-se relevante abordar as diferentes dimensões do papel do mesmo, considerando o que de mais significativo sobressaiu na formação da mestranda.

Neste sentido, um dos processos predominantes e preponderantes na prática desta relaciona-se com a intencionalidade educativa, já que é o que permite ao educador “(...) atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13). Deste modo, a intencionalidade educativa envolve a escolha e a tomada de decisões de forma fundamentada, bem como a reflexão sobre as mesmas, de modo a promover aprendizagens contextualizadas e, por isso, significativas, nas crianças. Importa referir que a intencionalidade, sendo algo que está sempre presente do desenvolvimento das ações do educador, envolve processos como a observação, a planificação, a ação e a avaliação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Nesta linha de pensamento, compreende-se a importância da observação como um processo que permite a recolha de informação sobre as crianças, no

que respeita às suas necessidades e interesses, sendo tal imprescindível para o educador planificar e desenvolver a sua prática (Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto). Neste processo, as OCEPE destacam a relevância de registar e documentar essas observações, já que possibilita “(...) uma distanciação da prática (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13), sendo fundamental para uma reflexão inicial sobre a mesma. Ademais, é através da observação que o educador pode, ainda, adquirir informações sobre o meio das crianças, sendo essencial conhecer e considerar os seus contextos e as suas referências. De facto, tal como referem Luís, Andrade e Santos (2015), a “(...) observação ajuda a traçar esse percurso de conhecimento da criança e de planeamento da intervenção educativa (...)” (p. 526). Assim, o educador planifica segundo as evidências registadas através da observação, refletindo sobre as suas ações prévias com vista ao seu aperfeiçoamento. A planificação é, portanto, um instrumento que antevê o desenrolar da ação, considerando o que é mais importante desenvolver para ampliar as aprendizagens das crianças, tendo em conta as suas necessidades e os seus interesses. Não obstante, planejar requer, ainda, que o educador tenha a capacidade de ser flexível para incorporar as propostas das crianças que sejam potenciadoras da sua aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto). “O desenvolvimento da ação planeada desafia o educador a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15). Posto isto, considera-se a avaliação como um processo de reflexão que tem como objetivo a melhoria constante da prática, onde as observações e os registos realizados são essenciais para a tomada de novas decisões. Para além disso, avaliar deve também ter em conta o processo de aprendizagem da criança, em que o educador valoriza não só as diversas formas de aprender de cada uma, como também os seus progressos, com vista ao apoio e à ampliação da sua aprendizagem (Portugal, 2012). Portanto, tal como Gaspar (2005, citado em Portugal, 2012) refere “(...) avaliar é tomar consciência para adaptar (...)” (p. 597). Assim sendo, estes processos de observação, planificação e avaliação, que devem ser constantes, refletem a intencionalidade educativa do educador de infância, sendo imprescindível para a resposta às necessidades e

aos interesses das crianças e contribuir, assim, para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ao falarmos em avaliação, a mestranda considera relevante abordar um instrumento que foi bastante significativo na prática desta, as escalas de avaliação do bem-estar e do envolvimento, desenvolvidas por Laevers (Portugal, 2012). Este instrumento permite perceber, através de vários indicadores, o grau de bem-estar e envolvimento da criança no decurso de uma determinada ação em que a mesma esteja envolvida. Desta forma, os “(...) níveis de bem-estar de envolvimento tornam-se pontos de referência (...)” (Portugal, 2012, p. 601) para a melhoria da qualidade do trabalho dos profissionais que pretendem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Laevers et al. (2005) refere que o bem-estar indica como a criança se sente relativamente às suas necessidades emocionais, sendo que os níveis mais baixos apontam para sinais de desconforto visíveis pela postura, pela expressão facial e pelas próprias ações, e os níveis mais altos correspondem a sinais de satisfação e prazer, em que as crianças demonstram estar bem consigo próprias e com o que as rodeia (Laevers et al., 2005; Portugal, 2012). No que diz respeito ao envolvimento, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) este “(...) é concebido como uma qualidade da actividade humana (...)” (p. 86) e caracteriza-se pela implicação da criança durante uma determinada ação. Sinais como a motivação, a concentração, a absorção e a utilização plena das capacidades são imprescindíveis para avaliar o grau de envolvimento que a criança apresenta no decorrer dessa ação. Laevers et al. (2005) considera que as crianças completamente envolvidas numa atividade utilizam as suas capacidades e desenvolvem-se, tornando-se mais competentes, sendo que esta implicação só ocorre quando a criança está no limite das suas capacidades, pelo que as atividades não devem ser demasiado fáceis nem demasiado exigentes (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

O papel do educador torna-se, portanto, fundamental para o desenvolvimento de estratégias e atividades que respeitem as competências da criança e que a desafiam na sua aprendizagem. De facto, a “(...) qualidade da intervenção do adulto é um fator crítico na qualidade da aprendizagem da criança (...)” (Bertram & Pascal, 2009, p. 135), pelo que existem três categorias de interação adulto-criança que apoiam essa mediação, estando contempladas

na Escala de Empenhamento do Adulto, também desenvolvida por Laevers (1993, citado em Bertram & Pascal, 2009). Esta escala permite focar a atenção em três tipos de mediação pedagógica que o educador deve desempenhar, que correspondem à sensibilidade, à estimulação e à autonomia. A sensibilidade define-se pela atenção que o adulto dá à criança, pela forma como a respeita, valoriza e escuta, sendo a afetividade e o encorajamento necessidades que devem ser respondidas (Bertram & Pascal, 2009). A estimulação relaciona-se com a capacidade de o educador estimular a criança ao nível da ação, do raciocínio e da comunicação, através do diálogo e da realização de atividades que desafiem as suas competências (*ibidem*, 2009). A autonomia refere-se ao “(...) grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as atividades e exprimir as suas ideias (...)” (*ibidem*, 2009, p. 138), bem como apoia a criança na resolução de conflitos e na gestão das regras. É, portanto, essencial que educador construa uma relação com a criança assente em afetividade, de forma a proporcionar segurança e estabilidade para o desenvolvimento da autonomia e para a estimulação das diversas competências da criança (Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

Perante isto, assume-se que a relação que o educador “(...) estabelece com as crianças assume diversas formas, que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Compreende-se, desta forma, a importância da construção de uma relação entre adulto e criança desde cedo, já que é por meio do estabelecimento e da consolidação de uma relação amigável e sólida com o adulto, durante a creche e o pré-escolar, que se torna possível promover um ambiente educativo estável e com um clima positivo, com vista ao sucesso de toda a aprendizagem. Nesta interação é essencial reconhecer que o educar e o cuidar encontram-se intimamente relacionados, tendo o educador um papel fundamental de escutar, valorizar, apoiar e estimular a criança, mas também de atentar às suas necessidades emocionais e físicas, o que “(...) envolve a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24).

1.3. MODELOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

O saber profissional construído pela mestranda foi adquirido, também, através do conhecimento teórico cimentado em modelos pedagógicos que auxiliaram e fundamentaram a ação prática. Tal como refere Formosinho (2013), as perspectivas pedagógicas “(...) têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação (...)” (p. 16). Estas abordagens pedagógicas apresentam uma natureza participativa, já que “(...) conceptualizam a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola [e] da comunidade (...)” (Formosinho, 2013, p. 20).

Neste sentido, um dos modelos pedagógicos que esteve presente em todo o processo de formação da mestranda foi o modelo *Highscope*, incorporando o mesmo um referente para a valência de creche e outro para a valência de pré-escolar. Esta perspectiva pedagógica tem como princípio basilar a aprendizagem ativa, onde o conhecimento é construído através da ação e das experiências diretas e imediatas da criança com o mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Num contexto de aprendizagem pela ação, o educador organiza o ambiente educativo – o espaço, o tempo e os materiais – de forma a proporcionar essa mesma aprendizagem pela criança. Para que tal aconteça é também necessário tomar consciência que a criança desde o seu nascimento, aprende com todo o seu corpo e com todos os sentidos, explorando o mundo através da ação direta com os objetos, sendo papel do educador apoiar e estimular as suas escolhas, os seus interesses e a sua iniciativa, numa base de relações de confiança (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Assim, este conceito de aprendizagem pela ação constitui o eixo central da “roda da aprendizagem” que ilustra os fundamentos do currículo *Highscope*, orientando o educador na ação pedagógica. A mesma é composta por quatro componentes essenciais da pedagogia, encontrando-se presentes em todos os modelos pedagógicos aqui mencionados – a interação adulto-criança, a organização do ambiente físico, a organização do tempo e avaliação.

No que respeita à interação adulto-criança, o modelo *HighScope* considera que esta constitui um dos alicerces primordiais para que seja possível a criança

aprender ativamente. Post e Hohmann (2011) enfatizam que “(...) a aprendizagem activa ocorre num contexto social intenso cuja chave são as relações de confiança (...)” (p. 33). Para além disso, um clima de interações positivas e sólidas funciona como propulsor para a criança explorar e decifrar os mistérios com que se vai deparando no mundo social e físico, devendo o educador adotar uma postura atenta, encorajando as ações das crianças e tendo como estratégias centrais a escuta atenta e a comunicação. De facto, o “(...) envolvimento activo [das crianças] com adultos atentos e respondentes (...) proporciona-lhes uma base de experiência para interpretarem o mundo (...)” (Post & Hohmann, 2011, p. 24). Torna-se crucial, ainda, a criação de um ambiente onde o educador apoie as intenções das crianças, sendo fundamental que a centralização esteja nos interesses, nas capacidades, nas motivações e nas competências das mesmas, uma vez que é nesta atmosfera que as “(...) crianças crescem na sua capacidade de acreditar e confiar nos outros, de ser autónomas, de tomar a iniciativa e de sentirem empatia e autoconfiança (...)” (Hohman & Weikart, 2011, p. 76). Verifica-se pois que, num ambiente seguro e apoiante, o educador “representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada (Araújo, 2013, p. 51) É de realçar, ainda, que o modelo pedagógico *HighScope* apresenta, ainda, estratégias de resolução de conflitos que estiveram bastante presentes na ação da mestrandia. De notar que, primeiramente, existe uma abordagem de prevenção dos mesmos, mostrando que ao criar um ambiente seguro e apoiante, ao encorajar as intenções e as iniciativas das crianças e ao reconhecer os seus sentimentos, o educador está a prevenir o aparecimento de conflitos. Contudo, nos momentos em que as crianças se envolvem em disputas e brigas, o educador deve adotar uma postura calma quando se aproxima dos envolvidos, para interromper qualquer ação que os possa ferir fisicamente. Seguidamente, deve mostrar compreender o que as crianças estão a sentir, para depois recolher a informação para solucionar o problema juntamente com estas, de modo democrático, e no final dar continuidade ao apoio (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011). Ademais, “os problemas sociais espontâneos e inevitáveis, que aparecem quando as crianças trabalham e brincam em conjunto, colocam o professor numa posição ideal para promover o desenvolvimento social das

crianças” (Katz & McClellan, n.d., p. 22), estimulando a autonomização da mesma nos conflitos interpessoais.

No que concerne ao ambiente físico, segundo a abordagem *HighScope*, este deve ser amplo e agradável, de forma a proporcionar conforto e bem-estar aos seres que dele usufruem. Organizá-lo de forma a potenciar a aprendizagem ativa passa pela existência de materiais e mobiliário feitos à medida das crianças, que possibilitem a sua manipulação e estimulem a tomada de decisões. Assim, o espaço deve estar organizado por áreas de interesse de forma a “(...) apoiar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de que as crianças gostem (...)” (Hohmann & Weikart). Para além disso, as áreas existentes na sala permitem à criança “(...) uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade (...)” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). A criação de um ambiente físico apoiante deve possuir materiais variados, atraentes e estimulantes, ressaltando a importância de existirem, na valência de creche, materiais de grande apelo sensorio-motor, considerando o estágio de desenvolvimento das crianças dessa faixa etária (Post & Homann, 2011). Além disso, a escolha dos materiais pedagógicos é essencial “(...) para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis (...)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 45). A arrumação é um ponto bastante relevante quando falamos de organização do espaço e dos materiais, uma vez que promove nas crianças a “(...) constituição de ciclos de escolha uso-arrumação (...)” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 176). Estas compreendem que podem escolher e usar livremente os materiais, bem como movimentá-los pelas diferentes áreas e quando não precisarem mais deles devolvem-nos ao seu devido lugar, dando-lhes um sentido de autonomia e de controlo do ambiente envolvente. Posto isto, o espaço físico deve ser visto como “(...) um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44).

“Para além da organização do ambiente, os adultos também planeiam uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem activa.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Deste modo, é papel do educador organizar os horários e as rotinas considerando as necessidades e os interesses das crianças, providenciando-lhes “(...) um sentimento de controlo e de pertença (...)” (Post

& Hohmann, 2011, p. 15). Assim, a organização do tempo torna-se previsível pela criança, pois permite-lhe conhecer os vários momentos do dia, o que promove a segurança e a independência da mesma, que “(...) em conjugação com as possibilidades educacionais diferenciadas de cada tempo, permitem escolhas, decisões, ações, tal como permitem diferentes tipos de interação e sustentam a comunicação (...)” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88). Embora a rotina diária deva apresentar uma estruturação previsível e consistente, por outro lado deve também ser flexível, acompanhando os ritmos e as necessidades dos aprendentes. De notar, ainda, que a rotina diária deve incorporar vários períodos de aprendizagem pela ação, provocando na criança a vivência de múltiplas experiências e interações (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, a componente da avaliação na abordagem *HighScope* implica “(...) um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planejar para elas recebe toda a energia e atenção do adulto.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Assim sendo, a observação torna-se um processo fundamental para a recolha de informações, evidências e incidentes críticos, que são posteriormente analisados num trabalho em equipa e imprescindíveis para a avaliação das crianças. Importa referir, que é através das experiências-chave que o educador vai tomando consciência do que a criança está a aprender, já que “(...) proporcionam um quadro compósito daquilo que as crianças pequenas fazem e do conhecimento e capacidades que emergem a partir das suas ações (...)” (Araújo, 2013, p. 60).

Prosseguindo com a análise aos modelos pedagógicos, centramos a atenção na Pedagogia-em-Participação que foi, igualmente, indispensável na ação prática da formanda tanto na creche como no pré-escolar, uma vez que oferece linhas orientadoras para as duas valências. Assim, esta abordagem pedagógica tem no cerne das suas crenças, valores e princípios a democracia, já que “(...) incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades (...)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 101) Esta visão democrática promove a afirmação do respeito por todos os intervenientes nos processos educativos e assegura o diálogo e a colaboração entre crianças, adultos, família e comunidade. Esta perspetiva desenvolveu eixos pedagógicos que refletem a intencionalidade do pensar-fazer pedagogia no quotidiano. Embora não tenham sido mobilizados de forma plena, por

vários momentos se foram estabelecendo analogias segundo os princípios desses eixos pedagógicos, sobretudo no que diz respeito à construção do conhecimento da criança, às interações, bem como à importância da participação, da experimentação e da comunicação. Neste seguimento, uma das dimensões centrais da Pedagogia-em-Participação e que se tornou bastante relevante na ação da mestrandia foi a documentação pedagógica, sendo um processo que proporciona a descrição, a interpretação e a narração da experiência com vista à sua significação e (re)significação. Neste sentido, entende-se a aprendizagem como “(...) um processo de construção que requer o envolvimento dos seus atores centrais e a documentação permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, das educadoras) (...)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 52) relativo ao processo educativo que se foi desenvolvendo e vivenciado.

É de realçar, ainda, a relevância que as duas perspectivas pedagógicas já mencionadas (*HighScope* e Pedagogia-em-Participação) atribuem à abordagem sensoriomotora muito característica das crianças em idade de creche. De facto, as crianças até aos três anos exploram os objetos, as pessoas e tudo o que as rodeia de uma forma muito própria e particular. É pois, uma abordagem sensoriomotora que se caracteriza pela mobilização de todos os sentidos para a procura, a descoberta e experimentação de tudo o que se encontra à volta das mesmas (Araújo, 2013; Post & Hohmann, 2011). Bower (2001) refere, ainda, que “(...) todo o conhecimento que temos, inicialmente, do mundo nos chega através dos sentidos (...)” (p. 8). Esta abordagem inscreve-se na etapa do desenvolvimento humano a que Jean Piaget chamou de estágio sensório-motor (Shaffer, 2005; Souza & Wechsler, 2014). Este estágio descreve o desenvolvimento da criança desde o seu nascimento até aos dois anos de idade, acompanhando o crescimento e a evolução cognitiva e motora da mesma, sendo neste período sensoriomotor que as crianças interagem e descobrem o seu ambiente, através da coordenação entre as informações sensoriais com as suas capacidades ao nível motor (Shaffer, 2005). Neste contexto, compreende-se a pertinência da criação de ambientes de aprendizagem que respeitem esta abordagem, ou seja, que sejam “(...) multiformes, que desafiem sensória e cineticamente a criança, ampliando as suas possibilidades de integração sensorial e de aprendizagem” (Araújo, 2013, p. 38). Particularmente, os espaços e os materiais devem apoiar as crianças

mais pequenas na sua forma de abordar o mundo, o que implica, portanto, que apelem aos seus sentidos. Assim, a escolha dos materiais deverá orientar-se pelas suas características multissensoriais, importando que sejam versáteis, com texturas variadas, que estimulem o olfato, a audição, a visão, o paladar e o tato (Post & Hohmann, 2011).

Neste seguimento, a perspetiva pedagógica Elinor GoldSchmied, dirigida à faixa etária dos 0 aos 3 anos, evidencia igualmente esta necessidade, acrescentando “(...) aos cinco sentidos mais conhecidos, o sentido cinético, associado aos movimentos do corpo, ao domínio corporal, às possibilidades de manipulação, exploração e descoberta” (Araújo, 2013, p. 39). Posto isto, uma das propostas de atividade sugeridas pela autora desta perspetiva, o Cesto dos Tesouros, reflete esta visão, uma vez que permite à criança a exploração de diversos materiais de grande apelo sensorial, onde prevalece o brincar espontâneo da mesma. Segundo Majem & Òdena (2001, citados em Araújo, 2013), um dos grandes objetivos deste jogo é, efetivamente, “(...) a sustentação na atividade espontânea da criança e a sua potenciação [e, ainda,] (...) a criação de oportunidades para que a criança seja ativa, tenha autonomia e liberdade, e prossiga ao seu próprio ritmo (...)” (p. 53). De facto, para além de acarretar benefícios imprescindíveis à estimulação dos sentidos da criança, esta atividade proporciona liberdade de escolha, tomada de decisões e iniciativa, pela diversidade de materiais que lhe são dispostos, respeitando, desta forma, a participação e a competência da criança (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2005).

Atentando um pouco à proposta pedagógica Elinor Goldschmied, esta defende que nas creches o objetivo central e a sua organização incidem em promover e apoiar vinculações estreitas entre crianças específicas e adultos específicos. Um bom crescimento da criança depende do desenvolvimento de aspetos como a afetividade, sendo importante dar resposta às suas necessidades emocionais. Contudo, em contexto de jardim-de-infância torna-se difícil já que a atenção que a criança recebe é, muitas vezes, indireta e partilhada com colegas (Goldschmied & Jackson, 2005). A pessoa chave surge,

deste modo, com o objetivo primordial de “(...) oferecer à criança alguém com quem ela se possa relacionar de uma maneira especial durante algumas das muitas horas que ela passa longe de casa (...)” (Goldschmied & Jackson, 2005, p. 35)¹, assegurando-lhe, dessa forma, um equilíbrio emocional continuado. Esta abordagem – da pessoa chave – oferece inúmeros benefícios emocionais para a criança, resultantes de um clima de interação com o adulto, sendo este um fator crucial para o seu processo de adaptação. Por sua vez, a pessoa chave consegue adquirir um sentimento de proximidade face às crianças e toma consciência do impacto da sua ação no bem-estar e aprendizagem das mesmas.

Retomando a análise dos modelos pedagógicos que sustentaram a ação da mestrandia, focamos agora a proposta do Movimento da Escola Moderna. A par da Pedagogia-em Participação, esta abordagem tem como uma das grandes finalidades a iniciação e o desenvolvimento de práticas democráticas que têm por base a solidariedade e a cooperação, fundamentais para o exercício dessa democracia na sociedade (Niza, 2013; Folque, 2014). Assim, “(...) a aprendizagem é considerada um processo de emancipação (...)” (Folque, 2014, p. 52) que permite o desenvolvimento pessoal e social através do envolvimento ativo e solidário no mundo. Na educação pré-escolar propõe-se a criação de ambientes educativos e situações de aprendizagem que se encontrem vivamente integrados na realidade cultural que servem, o que proporciona uma interação mais ativa com a família. Deste modo, “(...) as experiências de vida e os saberes de cada criança constituem a base da aquisição de novos conhecimentos (...)” (Grave-Resendes, 1898, citado em Folque, 2014, p. 54) que, através da convocação das conceções prévias das mesmas, cria condições para uma aprendizagem contextualizada. Para além disso, os processos educativos como a planificação e a avaliação são vistos como verdadeiras oportunidades de cooperação entre o grupo, que instigam as crianças a participar ativamente e a interagir de forma colaborativa com os atores, estimulando também processos de negociação. “Esta negociação é extremamente importante pois permite que as crianças expressem as suas

¹ Tradução da autora

opiniões e desenvolvam um papel pró-ativo na aprendizagem (...)” (Folque, 2014, p. 54).

Prosseguimos com a abordagem à perspectiva pedagógica *Reggio Emilia*, onde se faz a apologia de uma *pedagogia das relações*, defendendo que a apropriação dos conhecimentos se faz através das interações, sendo que a ligação entre adulto-criança consiste na reciprocidade, na troca de conhecimentos e no respeito mútuo (Lino, 2013). Nesta perspectiva, a criança é entendida como um ser ativo e competente que procura e constrói o seu próprio conhecimento e, à semelhança do Movimento da Escola Moderna, este processo é feito por meio do diálogo e da interação entre os seus pares, “(...) na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura com os professores servindo como guias” (Edwards, 2016, p. 152). Na visão de uma pedagogia relacional, o envolvimento das famílias advém como uma componente bastante inerente à proposta *Reggio Emilia*, onde se efetiva a sua participação por meio de uma sensibilidade e disponibilidade humana e interpessoal e pela vontade de aprender dialogando e escutando as famílias (Malaguzzi, 2011). Por outro lado, a prática educativa sustentada na comunicação e na documentação pedagógica daquilo que as crianças aprendem e de como evoluem e se transformam proporciona o fluxo de informação que se dirige não só às crianças e aos educadores, mas também às famílias (*ibidem*, 2011). Este processo oferece às famílias “(...) um conhecimento que provoca mudanças qualitativas (...) na imagem que têm da experiência que vivem com os seus filhos, e que os predispõe a novas atitudes de interlocução (...)” (*ibidem*, 2011, p. 65)²

Ao apresentar as perspectivas pedagógicas para a infância, particularizando agora a educação pré-escolar, é imprescindível a abordagem à metodologia de trabalho de projeto, que foi desenvolvida em contexto de estágio. Importa realçar que este método surge intrinsecamente ligado ao Movimento da Escola Moderna, tendo sido progressivamente adotada por outros modelos pedagógicos aqui mencionados, como *Reggio Emilia* (Vasconcelos et al., 2012) e a Pedagogia-em-Participação. Um dos aspetos que caracteriza o trabalho de

² Tradução da autora

projeto é a centralização num determinado problema, que segundo Gambôa (2011) se torna uma marca distintiva deste método, já que “começar por um problema e não por um tema, é traçar um itinerário reflexivo, é fazer da pesquisa e dos seus atores (os alunos e os professores) o centro da aprendizagem (...)” (p. 56). Deste modo, a fase inicial do projeto constitui, portanto, a definição do problema (Vasconcelos et al., 2012), onde se formulam as questões que se pretende investigar e se partilha os conhecimentos sobre aquele tópico. Rankin (2016) enfatiza esta ideia, afirmando que é no “(...) espaço compartilhado do “nós” que cada criança pode oferecer seu melhor pensamento, levando a um intercâmbio rico e fértil no grupo e estimulando algo novo e inesperado, impossível de ser criado por uma única pessoa sozinha (...)” (p. 186). A segunda fase corresponde à planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, 2012), definindo-se onde se vai pesquisar acerca do problema formulado e onde se traça o plano de atividades necessário à investigação. Na terceira fase, a execução, “(...) as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções (...)” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16), estimulando, durante todo este processo, as suas competências nos vários domínios do saber. Nesta etapa há um aprofundamento da informação obtida e as crianças descobrem e respondem às questões formuladas inicialmente. A última fase consiste na divulgação/avaliação do projeto, realizando-se a partilha com a comunidade de todo o trabalho desenvolvido pelo grupo, que deve espelhar o percurso e as aprendizagens feitas pelas crianças (Vasconcelos et al., 2012). É de realçar a importância da documentação pedagógica na realização de um projeto, já que nos permite “(...) recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento [do mesmo] (...) e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças (...)” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). Por conseguinte, durante todo o desenvolvimento do projeto deve haver diálogo, discussão de opiniões, criação de conflitos, que levem as crianças à procura de soluções, num ambiente colaborativo, de negociação, de cooperação e de entajuda (Forman, 2016). Em suma, “(...) o trabalho de projeto (...) é um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas

que se constroem nos elos de uma pedagogia em participação (...)” (Gambôa, 2011, p. 76).

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

Neste capítulo irá ser feita uma caraterização aos centros de estágio onde foi realizada a prática educativa supervisionada, salvaguardando que a instituição A se refere à valência de Creche e a instituição B se refere à valência de Educação Pré-Escolar. Esta caraterização incorpora componentes de gestão do espaço, do tempo e dos recursos humanos, aludindo, ainda, aos projetos pedagógicos das instituições. Estará também presente a caraterização dos grupos de crianças, bem como a metodologia de investigação adotada.

2.1.CONTEXTO DE CRECHE

A PES I foi desenvolvida na instituição A, estando a mesma em funcionamento desde o dia 1 de setembro de 2014. Localiza-se num centro urbano na área metropolitana do Porto e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Dispondo apenas da resposta social creche, possui capacidade para 70 crianças até aos 36 meses.

Ao nível dos espaços, a instituição é composta por cinco pisos, sendo três deles organizados pelas diferentes faixas etárias. Assim, o piso três é constituído pelo berçário, uma casa de banho para adultos e, ainda, uma arrecadação. O piso dois contém uma sala de arrumos, um terraço exterior, contendo este uma caixa de areia, e, ainda, uma sala polivalente, geralmente utilizada para atividades motoras, tendo materiais adequados a este domínio. Esta sala serve, também, como espaço para as crianças permanecerem aquando das chegadas ou partidas. No piso um, encontramos as salas de um ano (1A e 1B), partilhando estas uma casa de banho e, ainda, uma pequena sala de arrumos. No piso zero estão as salas de dois anos (2A e 2B), tendo, também, estas uma casa de banho em comum. É, também, neste piso que encontramos a receção e o gabinete de direção, dispondo, ainda, de um refeitório, partilhado

por todas as crianças da creche, uma cozinha, uma lavanderia e, ainda, uma casa de banho para adultos. Finalmente, no piso menos um existem duas casas de banho e três salas de arrumos. A instituição possui, ainda, um parque exterior, situado ao nível do piso zero, que é usufruído maioritariamente pelas crianças dos 24 aos 36 meses. O berçário, bem como a sala 1B, contêm também um pequeno pátio para as crianças que se encontram nessas salas.

É de realçar que o ambiente físico é de qualidade, nomeadamente, as salas de atividades, os espaços circundantes, bem como outras áreas frequentadas regularmente pelas crianças e adultos, não apresentam perigos para os mesmos, existindo uma boa circulação do ar, temperaturas adequadas e luz natural durante todo o dia. É importante mencionar que áreas ligadas aos cuidados se encontram nitidamente separadas das zonas de preparação e toma de refeições, bem como das áreas de jogo, embora a sala de atividades funcione também como espaço para o descanso das crianças – havendo, porém, camas confortáveis para todas elas.

O ambiente educativo da sala 1A (12 aos 24 meses), onde realizei o estágio, é um espaço acolhedor, existindo três grandes janelas que permitem a entrada de luz natural, embora não se encontrem de fácil acesso às crianças, para as mesmas poderem observar o exterior. A sala não possui áreas de interesse (Post & Hohmann, 2011), sendo organizada em três espaços principais, sendo eles a manta, o fraldário e a mesa de trabalho. O espaço da manta é composto por uma manta com várias almofadas e ainda uma estante com livros, feita pela diáde com a participação das crianças, sendo designada de área da biblioteca. É neste espaço que se realiza o acolhimento e se dinamiza algumas atividades em grande grupo, sobretudo a leitura de histórias. A mesa de trabalho é utilizada para os trabalhos do domínio da expressão plástica, sendo, muitas vezes, feitos em grande grupo. O fraldário é constituído por um móvel onde se localizam os acessórios das crianças, necessários aos cuidados de higiene. A sala de atividades dispõe, ainda, de dois armários de arrumações, um lavatório, uma estante com caixas acessíveis às crianças para arrumação de brinquedos, existindo legos, roupas, bonecos e jogos de encaixe. Desta forma, as crianças desenvolvem o seu jogo pela sala, escolhendo de forma autónoma os materiais com que querem brincar.

No que diz respeito à gestão do tempo, a instituição funciona entre as 7:30h e as 19:30h, sendo que os horários das 7:30h às 9:30h, das 11:30h às 14:30h e

das 16:00h às 19:30h correspondem às Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF). As atividades pedagógicas organizam-se nos horários das 9:30h às 11:30h e das 14:30h às 16:00h. A rotina diária sala 1B começa com o acolhimento, seguindo-se o tempo de escolha livre, depois há a atividade proposta, segue-se o tempo de exterior, rotina de cuidados e depois o almoço. A seguir ao almoço existe a rotina de cuidados, depois temos a sesta, seguindo-se, novamente, a rotina de cuidados e, por fim, o lanche. De salientar que, embora seja uma rotina fixa, ela é, também, flexível, sujeita a variações sempre que assim for necessário.

Relativamente aos recursos humanos, a instituição possui 16 funcionárias, pertencendo quatro ao corpo docente. Em relação ao corpo não docente existem 7 auxiliares de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e três funcionárias destinadas aos serviços de limpeza. De ressaltar que, são claras e evidentes as relações e interações positivas entre todas as pessoas que se encontram na instituição, tornando-o agradável.

Por último, importa referir que a instituição possui um projeto pedagógico denominado “Mim’arte”, tendo como objetivo primordial o desenvolvimento de atividades e projetos relativos ao domínio da expressão artística e da educação física. Importa referir que, devido a uma lacuna na área de expressão dramática, foi solicitada à equipa de estagiárias a organização de um *atelier* de fantoches com todas as salas da creche, direcionado especificamente para este domínio.

Dirigindo, agora, o foco para a caracterização do grupo de crianças, é de notar que a sala dos 12 aos 24 meses (1B) corresponde a um grupo heterogéneo composto por 11 crianças, seis meninos e cinco meninas, tendo sido, recentemente, integrada uma criança. Apesar de ser uma sala com idades compreendidas entre os 12 e 24 meses, mais de metade do grupo já completou os dois anos. Importa referir que, existe uma continuidade da maioria das crianças, uma vez que frequentaram a creche no ano anterior, na sala do berçário.

Partindo da observação, foi possível verificar que os principais interesses do grupo consistem, sobretudo, na leitura de histórias, jogos de encaixe, manipulação de objetos e ouvir música.

De realçar que as crianças adquiriram já a marcha, porém, ao nível da linguagem oral, ainda não se encontram muito desenvolvidas. No que toca à

relação entre pares, a maioria do grupo já estabelece relações com outras crianças, principalmente durante o jogo espontâneo, embora haja, ainda, crianças que desenvolvem o seu jogo sem interagirem com os pares, sobretudo as mais novas. De salientar, ainda, que o grupo revela bastante autonomia e iniciativa em todos os momentos do dia. Durante a rotina de cuidados, por exemplo, isto é patente em tarefas como: comer, destacando que todas as crianças já comem sozinhas – tendo havido, naturalmente, evolução desde o início do período de estágio –; lavar as mãos; tirar os sapatos; ir à casa de banho, sendo que algumas crianças já o fazem sem a supervisão do adulto. Também em momentos lúdicos e pedagógicos nota-se grande iniciativa especialmente na manipulação de objetos e na escolha de materiais no tempo de jogo livre.

Note-se a importância de referir que são notórias as diferenças desenvolvimentais entre todas as crianças do grupo, particularmente, entre a criança recentemente integrada e as restantes, sendo, por isso, essencial atender a todos estes aspetos com vista ao sucesso da ação pedagógica.

2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relativamente ao estágio na valência de Educação Pré-Escolar, este foi realizado na instituição B, encontrando-se, a mesma, inserida num centro urbano na área metropolitana do Porto. É desde Novembro de 1987, Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos.

Enquanto estabelecimento de Educação Pré-Escolar, o seu funcionamento rege-se pelo Protocolo de Cooperação celebrado com o Instituto de Segurança Social, I.P. e Ministério de Educação, pertencente à rede nacional de educação pré-escolar do Ministério de Educação. Para além do referido acordo, a instituição considera a legislação em vigor (designadamente Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, que aprova a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar e Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que estabelece o regime jurídico de expansão da Educação Pré-Escolar), o Regulamento Interno e o Projeto Pedagógico.

Ao nível do ambiente físico, a instituição B é composta por dois edifícios térreos rodeados por espaço exterior. Um dos edifícios integra as valências de creche e pré-escolar, dispondo dos seguintes espaços: três salas de creche (berçário e salas de um e dois anos), partilhando uma casa de banho e uma dispensa de apoio; três salas atribuídas ao pré-escolar (três, quatro e cinco anos), tendo, cada uma, uma casa de banho e uma dispensa; duas salas destinadas a vários tipos de atividade (biblioteca, informática, expressão dramática e musical); um gabinete de direção e secretaria; um refeitório para todas as valências; uma cozinha, que dispõe também de uma dispensa e uma casa de banho; uma lavandaria; duas casas de banho para adultos; e vestiários destinados aos funcionários.

O segundo edifício foi construído devido à necessidade de ampliar o espaço, consequência do aumento da comunidade educativa. Este espaço é composto por uma sala para crianças de dois anos, um refeitório e instalações sanitárias afetas à mesma. Dispõe, ainda, de duas salas que funcionam como *ateliers* destinadas ao ATL, uma casa de banho atribuída às mesmas, e outra para os adultos.

Importa referir que, todas as salas estão equipadas com materiais adaptados às diversas faixas etárias. Relativamente às salas do pré-escolar, é de realçar que cada uma dispõe de um pátio coberto próprio, usufruindo, ainda, de um parque infantil comum com várias estruturas de jogo.

No que concerne, propriamente, ao espaço onde realizei a prática educativa supervisionada – sala A, três anos –, este consiste numa área espaçosa constituída por áreas de interesse, tendo, ainda, um espaço central amplo, onde se realizam as reuniões de grande grupo. As áreas de interesse são as seguintes: área da casinha; área das construções; área dos jogos; área das artes, constituída pelo desenho, pela pintura e pela plasticina; e a área da biblioteca.

Encontrando-se cercada por uma estrutura de madeira, a área da casinha dispõe de materiais próprios e característicos da mesma, nomeadamente: uma mesa; quatro bancos; armários de quarto e de cozinha; uma cama; pratos; copos; talheres; roupas; bonecos; um carro de bebé e outro de compras; e peluches. A área dos jogos é composta por um armário e uma mesa circular com oito cadeiras, existindo diversos tipos de jogos como puzzles, jogos da memória, jogos de associação e, ainda, ábacos. Quanto à área das construções,

nesta podemos encontrar um armário com caixas devidamente etiquetadas, permitindo às crianças a escolha autónoma dos seguintes materiais: blocos de madeira; legos (três tipos); carros; bonecos; animais grandes; e animais pequenos. Já na área das artes existe duas mesas destinadas às atividades de desenho e plasticina e, ainda, uma mesa mais pequena destinada à pintura. Esta área possui, ainda, dois armários, um com materiais para o desenho e para a plasticina – riscadores (marcadores grossos e finos, lápis de cor grossos e finos e lápis de cera), folhas A4, papel de cenário recortado, plasticina, bem como materiais para o seu uso (espátulas, moldes, rolos) – e outro com materiais para a pintura – guache, pinceis, papel de cenário recortado, e um cavalete. Finalmente, a área da biblioteca dispõe de um armário com livros e vários almofadões, servindo também como um espaço mais calmo e reconfortante para as crianças se recolherem quando assim acharem necessário.

É de salientar que todo o mobiliário das áreas de interesse é ajustado às crianças, havendo, ainda, dois armários destinados aos adultos. A sala de atividades tem, ainda, duas grandes portas de vidro que, para além de permitirem a entrada de luz natural, facilitam a permeabilidade com o exterior.

Quanto à organização do tempo, a instituição funciona das 7:30h às 19:30h, sendo os horários das 7:30 às 9:30, das 12:30 às 14:00 e das 16:00h de AAAF. Tal como na valência de creche, a sala A segue uma rotina diária fixa onde estão incorporadas as seguintes componentes: acolhimento, atividade proposta pelo adulto, atividades e projetos, tempo de exterior, almoço, sesta, atividades e projetos e lanche.

Dirigindo, agora, o foco para os recursos humanos, a instituição dispõe de 27 funcionários, sendo nove docentes e 18 não-docentes. Em relação ao corpo docente, este possui idades compreendidas entre os 25 e os 55 anos, havendo sete com licenciatura e dois com mestrado. Já o pessoal não docente é composto por uma escriturária, 11 técnicas de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, uma roupeira e três funcionárias de trabalho auxiliar. O corpo não docente possui idades compreendidas entre os 25 e os 75 anos, possuindo distintas habilitações académicas, que vão desde o 1º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário. De notar as interações positivas entre estes atores, verificando-se a existência de relações amistosas e cordiais entre

os mesmos, contribuindo para a existência de um ambiente benéfico entre a comunidade educativa.

Destaca-se a temática do projeto pedagógico da instituição, “EmocionArte”, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de competências ao nível da educação artística, promovendo a expressão e a comunicação através das emoções. Este projeto tem, ainda, objetivos específicos relativos ao envolvimento da comunidade, tais como: sensibilizar a comunidade escolar para a arte, promover o contato da comunidade escolar com artistas e iniciar parcerias com instituições artísticas. O projeto pedagógico elenca, ainda, estratégias de ação que envolvem a organização de exposições, concertos, visitas a bibliotecas, dramatizações, experimentações, etc. O produto final terá como base a exposição de trabalhos de artes visuais, de um Jornal de Parede e de apresentações de músicas, dança e dramatizações.

No que concerne ao grupo de crianças da sala A, este é constituído por 25 crianças, 15 meninas e 10 meninos. Apesar de ser uma sala de três anos, existem, ainda, crianças com dois anos. Importa referir que todas as crianças já frequentavam a instituição no ano anterior, tendo sido agregados dois grupos de crianças com idades compreendidas entre 24 e 36 meses.

No geral, as crianças apresentam necessidades ao nível da comunicação oral, na articulação correta das palavras e na elaboração de um discurso mais rico, ao nível da resolução de conflitos e da autorregulação em momentos de grande grupo, tendo bastante dificuldade em aguardar a vez e respeitar a voz dos pares. De salientar a existência de duas crianças com necessidades educativas especiais, uma com atraso no desenvolvimento, frequentando sessões de terapia ocupacional, e outra com perturbações no espectro do autismo – estando, ainda, a ser diagnosticada –, frequentando, também, sessões de terapia ocupacional, e ainda, sessões de terapia da fala e tendo consultas de psicologia do desenvolvimento. As dificuldades na interação com as crianças e os adultos da sala, em focar atenção e dificuldades na linguagem – utiliza poucas palavras, dificuldade na compreensão de questões, ordens e conversas e dificuldade na construção de frases –, são algumas evidências registadas. Existe, ainda, uma criança que manifesta dificuldades mais acentuadas também ao nível da linguagem, nomeadamente, na construção frásica e na pronúncia correta das palavras, frequentando sessões de terapia da fala.

O grupo de crianças conhece os diferentes momentos da rotina diária, bem como a sua sucessão e o que fazem em cada um deles. Ao nível das regras, a maioria das crianças conhece a sua pertinência, tendo sido participantes ativos na sua elaboração, embora haja muitas dificuldades em cumpri-las. Por outro lado, grande parte do grupo já demonstra comportamentos de apoio e entreatajuda e utilizam o espaço de forma livre e autónoma.

No que toca aos interesses, verifica-se um grande envolvimento do grupo aquando da leitura de história ou lengalengas, gostam muito de animais, de cantar e de atividades físicas e revelam bastante entusiasmo no uso das tecnologias. Todavia, o conhecimento do mundo físico e natural é o tópico que desperta mais interesse no grupo de crianças.

Posto isto, compreende-se a necessidade de ter em conta a diversidade de características no grupo e os seus níveis e ritmos de desenvolvimento, com vista a uma diferenciação pedagógica ajustada a todas as crianças.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A prática educativa supervisionada teve por base uma aproximação à metodologia de investigação-ação, uma vez que foi sustentada em instrumentos e técnicas da investigação-ação em educação que serão aqui elencados. Segundo Elliott (1990), esta metodologia “(...) é um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional (...)” (p. 18)³, consistindo numa indagação sobre a prática educativa com vista à sua melhoria (Latorre, 2008).

Esta metodologia apresenta um caráter cíclico (Kemmi & McTaggart, 1988; Pring, 2000; Lewin, 1946, citados em Latorre, 2008), detendo quatro momentos cruciais e que, segundo Carr (1983, citado em Moreira, 2001) e Carr e Kemmis (1986, citado em Moreira, 2001), “(...) não se constituem como momentos isolados (...), mas sim como quatro momentos da espiral reflexiva

³ Tradução da autora

(...)” (p. 40). Falamos então, da planificação, a ação, da observação e da reflexão, tendo sido estes os alicerces de toda a ação pedagógica desenvolvida.

Neste sentido, a primeira estratégia utilizada foi a observação, que permitiu a recolha de informação sobre o ambiente educativo, ressaltando que foi um processo que esteve presente em todo o estágio com vista ao desenvolvimento de ações pedagógicas contextualizadas. Esta observação teve um caráter naturalista e participante, caracterizando-se pela “(...) implicação do investigador nos acontecimentos que está a observar (...)” (Latorre, 2008, p. 57), providenciando um envolvimento mais intenso com a comunidade educativa e com as ações desenvolvidas. Complementando a observação, foi utilizado o diário de bordo, onde foi possível registar diariamente os incidentes críticos e as evidências mais relevantes de uma forma objetiva e numa base de continuidade (Latorre & Gonzalez, 1987). Outros instrumentos de recolha de dados, como os vídeos e as fotografias foram, também, imprescindíveis para o registo e análise de acontecimentos e ocorrências.

Importa referir que, na valência de creche, foi utilizado o PQA (Program Quality Assessment), instrumento de avaliação dos contextos de educação de infância, desenvolvido pelo currículo *HighScope* (Christensen & Rosen, 2010). Esta ferramenta auxiliou a observação, permitindo atentar à qualidade do contexto educativo, em todas as suas dimensões, de uma forma pormenorizada e monitorizadora da ação.

Esta primeira etapa da observação foi fulcral para a análise do ambiente educativo e a delineação de planos de ação que foram sendo integradas, posteriormente, nas planificações (cf. apêndice A). Latorre (2008) refere que o plano de ação é o foco da investigação-ação, já que permite a transformação e a melhoria das práticas, “sendo parte integrante dum mesmo processo de investigação” (*ibidem*, 2008, p. 28)⁴.

Retomando os ciclos de investigação-ação já referidos, é de realçar que a planificação foi, portanto, um momento prospetivo à ação, tendo em consideração a observação, sendo ela também prospetiva, na medida em que “(...) fornece os dados para a reflexão crítica (...)” (Carr, 1983; Carr & Kemmis,

⁴ Tradução da autora

1986, citados em Moreira, 2001, p. 40). A reflexão surge após a ação e um momento retrospectivo desta já que é neste momento que se analisa o que ocorreu durante a mesma, “(...) de modo a localizar problemas na estratégia de acção utilizada, procurando dela retirar algum significado (...)” (Carr, 19983; Carr & Kemmis, 1986, citados em Moreira, 2001, p. 40). Importa referir que a reflexão, embora surja como uma etapa fixa no ciclo de investigação-ação, ela é constante e está presente em todas as fases, existindo, assim, a reflexão sobre a ação, reflexão na ação e reflexão para a ação, que foram desenvolvidas por Shön (1992, citado em Oliveira & Serrazina, 2002). No momento da reflexão e através dos diálogos entre os intervenientes, nomeadamente a diáde e a educadora cooperante, foram analisadas as ações desenvolvidas que serviram de base para a reformulação de objetivos, necessidades e estratégias das planificações anteriores que se refletiram nas seguintes, existindo, assim, uma constante “reconstrução da situação” (Carr, 19983; Carr & Kemmis, 1986, citados em Moreira, 2001, p. 40).

Nesta linha de pensamento, importa referir que toda a prática educativa refletiu o caráter colaborativo da metodologia de investigação-ação (Kemmis & McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992; Elliott, 1993, citados em Latorre, 2008; Elliott, 1990), já que todo o processo foi desenvolvido em coadjuvação com as educadoras cooperantes, com a supervisora e, naturalmente, o grupo de crianças.

A par disto, foram também cruciais as narrativas reflexivas (cf. apêndice B), já que englobavam a reflexão sobre ações desenvolvidas e espelhavam uma componente prospetiva da ação, uma vez que tratavam de uma problemática específica, que era investigada, com vista à melhoria da prática. Deste modo, traduziram o tipo prático de investigação-ação, já que este é “(...) orientado para a ação estratégica, em resposta a um contexto presente, imediato e problemático (...)” (Carr, 1983; Carr & Kemmis, 1986, citados por Moreira, 2001, p. 38).

De realçar, ainda, a existência de três tipos de investigação-ação⁵, descritos por Carr e Kemmis (1986, citados em Moreira, 2001), sendo que na prática educativa supervisionada esteve em grande relevo a investigação-ação prática. Neste modelo, as questões investigadas são escolhidas pelos investigadores, numa componente de monitorização da própria prática. Deste modo, “contribui para melhorar as práticas individuais, a compreensão das mesmas pelos participantes e das situações em que essa prática ocorre, desenvolvendo a competência profissional” (Carr, 1983; Carr & Kemmis, 1986, citados em Moreira, 2001, p. 38). De notar que, o trabalho cooperativo de planificação das ações e de reflexão sobre os processos traduziu também este tipo de investigação-ação.

Por sua vez, Nunan (1989a, citado em Moreira, 2001) ressalva que a metodologia de investigação-ação detém uma natureza que se molda às ações quotidianas do educador. Deste modo, foca nas suas preocupações e nos seus interesses imediatos, promovendo, desta forma, a monitorização da própria prática, numa vertente de reflexão sobre a mesma, possibilitando a sua melhoria.

⁵ Três tipos de investigação-ação por Carr e Kemmis (1986, citados em Moreira, 2001): ação técnica (“Os participantes investigam questões externas que não se baseiam nos seus próprios interesses.” (Carr, 1983; Carr & Kemmis, 1986, citados em Moreira, 2001, p. 38)); ação prática (“Os participantes escolhem que vão investigar, monitorizando eles próprios a sua prática.” (Carr, 1983; Carr & Kemmis, 1986, citados em Moreira, 2001, p. 38)); ação emancipatória (“A responsabilidade pelo processo de investigação é totalmente assumida pelo grupo de participantes.” (Carr, 1983; Carr & Kemmis, 1986, citados em Moreira, 2001, p. 38)).

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

3.1. CONTEXTO DE CRECHE

As ações pedagógicas desenvolvidas pela mestrandia na valência de creche implicaram a apropriação de diversas especificidades deste contexto e permitiram a consciencialização da importância do mesmo nos primeiros três anos de vida da criança. De facto, as pontes que se foram estabelecendo entre a teoria e a prática permitiram compreender a relevância das experiências proporcionadas neste contexto no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças desta faixa etária.

Neste sentido, tal como descrito no capítulo I, as crianças da faixa etária em questão experienciam o mundo de uma forma própria e característica do estágio sensoriomotor em que se encontram (Shaffer, 2005; Souza & Wechsler, 2014). Na verdade, é através da mobilização dos sentidos que experienciamos, descobrimos e vamos construindo o conhecimento sobre mundo que nos rodeia (Bower, 2001; Araújo, 2013; Post & Hohmann, 2001). Portanto, tornou-se primordial responder às necessidades e aos interesses do grupo considerando a importância de respeitar e apoiar a abordagem sensoriomotora da criança. Para tal, o período de observação, que permitiu observar não só as ações das crianças, mas também a forma como a educadora interagia com estas e as apoiava, foi imprescindível para conhecer as várias práticas que contribuem para apoiar essa abordagem. Além disto, a utilização dos sentidos para experienciar o mundo e interagir com os objetos e com as pessoas demonstra a competência da criança e a premência de olhá-la como um sujeito ativo que constrói o seu conhecimento.

Nesta linha de pensamento, ao observar a liberdade que era concedida à criança para a escolha e exploração de materiais com todo o seu corpo, as ações desenvolvidas pela mestrandia tiveram em mente esta premissa. Em atividades que tinham como material principal a tinta, as crianças dispunham de total liberdade para tocar, saborear e cheirar este material no decorrer das

atividades. Mesmo em ações simples, como a lavagem das mãos, que era realizada várias vezes durante o dia, as crianças efetuavam-na com grande prazer e satisfação, para além de demonstrarem bastante autonomia na sua realização. Era, também, através do envolvimento no jogo livre das crianças, seja no espaço interior ou exterior, que se apoiava e estimulava esta abordagem, sendo estes momentos muito propícios ao desenvolvimento das relações sociais, nomeadamente entre adulto e criança (Post & Hohmann, 2011). Esta interação era fortalecida também pelo olhar, pelo toque e pelo gesto que eram trocados entre adulto e criança, e contribuíram para reforçar o vínculo afetivo e a relação de confiança construída entre as crianças e a mestranda.

Para além disto, no âmbito desta abordagem, envolvendo a exploração sensorial, foram dinamizadas várias atividades, entre as quais duas serão aqui descritas e analisadas, por considerar que foram as mais significativas na aprendizagem das crianças, bem como na aprendizagem profissional.

Portanto, uma das atividades consistiu na experimentação de uma das propostas de Elinor Goldschmied, o *Cesto dos Tesouros*, que tem na sua essência a ação espontânea da criança e a sua estimulação (Majem & Òdena, 2001, citado em Araújo, 2013). No que toca ao papel do educador, nesta proposta, este assume-se como organizador, já que a sua intervenção se centra na organização dos materiais, do espaço e do grupo, sendo que no decorrer da atividade este apenas observa a ação das crianças, auxiliando-as somente quando assim se mostrar necessário e facilitador da aprendizagem. Desta forma, a intervenção da mestranda, em parceria com a díade, começou pela escolha dos materiais que iriam incorporar o cesto, tendo em conta aspetos de quantidade, variedade e versatilidade (Post & Hohmann, 2011). A escolha dos materiais pautou-se, ainda, pelo seu caráter atrativo e multissensorial, atendendo a um dos principais objetivos da proposta, que consiste no apelo aos sentidos das crianças (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackosn, 2005). Seguindo, portanto, as indicações da proposta de Elinor Goldschmied, foram selecionados objetos naturais (conchas), objetos feitos de materiais naturais (pinceis de pintura, um cesto, pincel para barba, rolhas de cortiça pequena escova para sapatos), objetos de madeira (flauta, colheres, pequenos pedaços de madeira, caixa), objetos de metal (copos, latas, colheres, batedor de ovos,

tigelas, sinos) e objetos feitos de couro, têxteis, borracha (bolsa de borracha, bolsa de tecido com zíper, bolsa de couro) (Goldschmied & Jackson, 2005).

A atividade foi dinamizada em dois grupos, sendo que o primeiro era composto por quatro crianças e o segundo por cinco crianças. Relativamente ao espaço, a díade escolheu a sala polivalente da creche, visto ser um espaço amplo que permitia maiores possibilidades de movimentação às crianças. No início da atividade, porém, as crianças ao entrarem no polivalente dirigiram-se de imediato para a piscina de bolas, não notando o cesto que estava disposto no centro do espaço. Evidenciando que as crianças não prestaram qualquer atenção ao cesto, como solução, moveu-se o mesmo para a zona exterior afeta a este espaço, mobilizando, desta forma, a reflexão na ação (Shön, 1992, citado em Oliveira & Serrazina, 2002). Este espaço dispunha de uma caixa de areia, que embora fosse motivo de distração, acabou por ser aproveitada, no sentido de oferecer mais um material sensorial para as crianças explorarem.

Organizado o espaço e os materiais, centrou-se a atenção na atividade espontânea das crianças, onde a observação da ação direta destas com os objetos permitiu realizar várias interpretações no que respeita às várias aprendizagens e competências que as crianças estavam a desenvolver (Post & Hohmann, 2011). O primeiro grupo mostrou, desde logo, bastante iniciativa e autonomia na escolha dos materiais e, mesmo no decorrer da atividade, várias vezes se dirigiam ao cesto com grande interesse e curiosidade na procura de mais objetos. De facto, tal como descrevem Goldschmied & Jackson (2005), é impressionante observar o modo prazeroso e motivado com que a criança escolhe os objetos e a concentração e precisão que demonstra na sua exploração. A observação permitiu constatar, ainda, que os níveis de bem-estar e envolvimento (Laevers, 1994, citado em Portugal, 2012) foram gradualmente aumentando, à medida que as crianças se concentravam numa ação específica. Também foi possível observar as diferentes formas como as crianças interagem com os objetos e descobriam maneiras para a sua utilização. Por exemplo, “a criança RI, utilizando as tigelas, começou a transportar areia para os vasos que estavam à volta do pátio, até que descobriu que poderia levar mais quantidade se transportasse a areia num saco de fecho, e assim fez.” (diário de bordo, 17 de maio de 2017) (cf. anexo C, imagem 1 a 3). Perante esta situação, segundo as experiências-chave da abordagem HighScope (Post & Hohmann, 2011), a criança RI desenvolveu competências ao nível do sentido

de si próprio (expressar iniciativa; fazer coisas por si próprio) ao nível do movimento (movimentar objetos), no que diz respeito à noção de quantidade e de número (experimentar “mais”) e, ainda, ao nível do espaço (explorar e reparar na localização dos objetos, encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora). Por sua vez,

a criança B ao atirar uma bola de metal para o chão, descobriu que esta ação produzia um som particular. Ao tomar consciência deste facto, continuou a realizar esta ação, reagindo com bastante expressividade, rindo e gracejando ao observar o seu efeito. (diário de bordo, 17 de maio de 2017). (cf. anexo C, imagem 4)

Nesta situação, esta criança para além das aprendizagens ao nível do sentido de si próprio, desenvolveu também competências no que diz respeito à experiência-chave do tempo, já que repetiu uma ação com o intuito de fazer com que algo voltasse a acontecer, experimentando a sua causa e efeito (Post & Hohmann, 2011). No decurso destas ações as crianças RI e B mostraram sinais claros de bem-estar, pela satisfação e o prazer que manifestavam (Laevers et al., 2005). Ao nível do envolvimento, a criança RI evidenciou absorção plena pela atividade, mostrando-se completamente motivada e concentrada, utilizando constantemente as suas capacidades. Já a criança B manifestou sinais claros de envolvimento, embora não estivessem presentes de forma constante no decorrer da ação (Laevers et al., 2005). Ainda neste primeiro grupo, destaca-se a iniciativa expressa pela criança C na escolha e na exploração dos materiais, já que vinha sendo observada esta necessidade, especialmente nesta criança (Laevers et al., 2005).

O segundo grupo de crianças a experienciar a atividade começou por concentrar-se na exploração da areia e, ao observar o cesto, aproximaram-se gradualmente, começando a retirar os vários materiais disponíveis. A criança F demonstrou grande curiosidade nos efeitos sonoros produzidos pelos materiais, batendo com colheres e pinces noutros objetos, manifestando sinais de bem-estar como alegria, espontaneidade e expressividade (Laevers et al., 2005).

A criança RO retirou do cesto um pincel, uma lata e um copo de metal, começando por encher o copo com areia. Seguidamente, colocou o pincel dentro do copo e ao retirar passou na lata como se estivesse a pintar e repetiu esta ação várias vezes durante bastante tempo. (diário de bordo, 17 de maio de 2017). (cf. anexo C, imagens 5 a 7)

Ao observar a criança, verificou-se a presença de elevados níveis de envolvimento, visto não ter existido interrupção durante a atividade, notando-se uma completa absorção e concentração na mesma (Laevers et al., 2005). Ademais, verificou-se precisão, interesse e motivação pela atividade, evidenciando-se a presença de atividade mental forte, pela utilização que a criança fez das suas capacidades mentais e da imaginação (Laevers et al., 2005). Perante isto, foi possível constatar o desenvolvimento de competências ao nível do sentido de si próprio (expressar iniciativa, fazer coisas por si próprio) e da representação criativa (imitar e brincar ao “faz de conta”) (Post & Hohmann, 2011). Goldschmied e Jackson (2005) referem que esta proposta propicia, ainda, o desenvolvimento de relações sociais, sendo que neste grupo foi possível observar, efetivamente, a interação entre crianças, numa base de entreatura e colaboração: “A criança T começou a encher um copo com areia e a criança RO começou a ajudá-lo a realizar esta ação, pegando noutra objeto para encher com areia e deitar no copo da criança T.” (diário de bordo, 17 de maio de 2017) (cf. anexo C, imagem 8).

Ao longo da atividade, notou-se nos dois grupos um grande interesse pelos materiais que permitiam o jogo com a areia, tendo sido bastante utilizadas as tigelas, os copos, as colheres, as latas, as bolsas.

Posto isto, perante a diversidade de materiais que são disponibilizados para o jogo, compreende-se os benefícios da proposta pelas vastas oportunidades de manipulação, exploração e descoberta, para além de envolver o desenvolvimento de competências relacionadas com a tomada de decisões, a exercitação da escolha, a autonomia, bem como a estimulação da curiosidade, (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2005). Ademais, destaca-se a importância desta proposta, na medida em que as crianças, através da aprendizagem ativa, constroem o seu conhecimento, efetivando-se, assim, o seu direito de participação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Post & Hohmann, 2011).

Como referido anteriormente, as crianças até aos três anos são aprendizes sensoriomotores que constroem o conhecimento através e com o seu próprio corpo e, por isso, aprendem ativamente (Post & Hohmann, 2011). A atividade que será agora descrita e analisada teve em mente este facto e providenciou esta aprendizagem através da interação direta com os objetos. Também nesta dinamização foi bastante importante a organização do espaço e dos materiais,

sendo que a intervenção do adulto no decorrer da atividade tornou-se, ainda, imprescindível ao nível da sensibilidade e da autonomia (Bertram & Pascal, 2009).

Assim, a atividade foi dinamizada num dos espaços exteriores da instituição e consistiu na realização de um pequeno percurso onde as crianças teriam de atravessar um conjunto de caixas, que continham diversos materiais naturais. A primeira caixa continha areia, a segunda caixa continha pedras (seixos), a seguinte continha folhas de árvore e última tinha folhas secas, sendo que no final do percurso existia ainda um recipiente com água. O facto de a dinamização da atividade transpor o espaço interior da sala de atividades, permitiu a permeabilidade com exterior, também favorecida pela exploração dos elementos naturais já mencionados, valorizando, desta forma o papel da natureza e aprendizagem experiencial evocada pela Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Este aspeto provocou bastante motivação nas crianças, que mostraram, desde logo, um grande entusiasmo e interesse pelo que iria acontecer.

As crianças foram encaminhadas para o espaço exterior para a realização da atividade e, reunidas numa manta perto do percurso, iniciou-se a mesma. Inicialmente, todas as crianças foram encorajadas a realizar o percurso e, posteriormente, houve a exploração livre dos materiais naturais. Registaram-se várias evidências desta exploração que serão aqui elencadas. A criança B foi a primeira a atravessar e concluiu o percurso até ao final, com o apoio do adulto. Várias crianças mostraram-se reticentes no princípio e à medida que iam transitando de caixa em caixa, sendo a intervenção do adulto essencial para encorajar a continuidade da ação. Esta evidência foi mais notória na exploração dos materiais com os membros inferiores, não se tendo verificado esta hesitação na exploração livre, feita posteriormente. A sensibilidade demonstrada pelo adulto e a relação de confiança que vinha sendo construída revelaram-se fundamentais para as crianças sentirem segurança e controlo durante a atividade, o que mostra que, efetivamente, o sucesso da aprendizagem depende em grande parte da interação adulto-criança, esta que constitui o cerne da pedagogia (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). No caso da criança T, esta

atravessou o percurso com ajuda do adulto e, posteriormente, tomou iniciativa e voltou a fazê-lo autonomamente e várias vezes, apoiando-se nas partes laterais das

caixas. Durante o percurso a criança ia exclamando “paia, paia!”, referindo-se ao recipiente com água que se encontrava no final do mesmo. Ao observar a criança T, a criança C começou, também de forma autônoma, a atravessar as caixas, porém ao chegar à terceira caixa voltou para trás e sentou-se na caixa onde tinha areia. (diário de bordo, 23 de maio de 2017) (cf. anexo C, imagens 9 a 14)

Perante esta situação e numa componente interpretativa, percebe-se que a criança T mostrou um nível muito elevado de envolvimento, já que se encontrava completamente absorvida pela atividade, mostrou total concentração e persistência na sua realização, bem como o uso pleno das suas capacidades (Laevers et al., 2005). Assim, segundo as experiências-chaves do modelo curricular *HighScope*, esta criança desenvolveu competências ao nível do sentido de si próprio (expressar iniciativa, fazer coisas por si próprio), do movimento (movimentar o corpo todo (deslocar-se, fazer equilíbrio)), do conhecimento do mundo através exploração dos objetos e da comunicação e linguagem (comunicar verbalmente) (Post & Hohmann, 2011).

Posteriormente, após todas as crianças realizarem o percurso, desenrolou-se uma manipulação livre dos materiais, sendo que o que mais chamou à atenção das crianças foi o recipiente com água. Várias delas reuniram-se à volta do mesmo e começaram a bater com as mãos na água e algumas das crianças moviam-se para dentro e depois para fora do recipiente (cf. anexo C, imagem 15). Foi bastante interessante observar este momento, uma vez que já se tinha registado o grande interesse e apelo que as crianças sentiam quando contactavam com a água, porém este contacto resumia-se, principalmente, aos momentos de higiene. Desta forma, a atividade proporcionou uma nova experiência com a água, assim como com os outros materiais, as folhas, a areia e as pedras. Como já referi, a criança C preferiu manipular a areia (cf. anexo C, imagem 16), estando grande parte do tempo concentrada nessa ação, enquanto que criança F brincou com as pedras, transportando-as para o recipiente com a água, voltando a trazê-las para a caixa. Posto isto, o contacto e a manipulação livre destes elementos naturais tornaram-se fundamentais para a criação de múltiplas experiências do ponto de vista sensorial, para além de contribuir para o desenvolvimento de várias competências ao nível do sentido de si próprio, do movimento, da comunicação e linguagem e da exploração de objetos (Post & Hohmann, 2011). Durante a exploração livre dos materiais notou-se, ainda, o desenvolvimento de competências ao nível das relações

sociais, já que se verificou que as crianças procuravam várias vezes o adulto e os pares para partilhar o que observavam, expressando o que estavam a sentir (Post & Hohmann, 2011).

Neste seguimento, e observando a ausência, na sala de atividades, de materiais multissensoriais, a díade construiu painéis com vários materiais que apelassem aos sentidos das crianças. Cada painel continha um material específico: café em grão, canela em pau, massa, algodão, prata, fechos zíper, esponja e folhas. Estes painéis foram apresentados às crianças e explorados pelas mesmas e ficaram, posteriormente, na sala de atividades dentro de uma caixa, sendo disponibilizados apenas com a supervisão do adulto, visto haver painéis com materiais bastante pequenos que pudessem comprometer a segurança das crianças.

Perante tudo isto, é de frisar que o papel do adulto foi preponderante nestas duas atividades e bastante significativo para a mestranda, tanto a nível de organização do espaço e materiais, mais notório na proposta do *Cesto dos Tesouros*, como a nível da interação adulto-criança e na sua intervenção ao nível da estimulação e autonomia da criança, visível na segunda atividade. De facto, como referido no capítulo I, estas dimensões revelam-se cruciais para a estimulação de várias competências da criança (Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto), tais como a autonomia, iniciativa e a curiosidade.

Em suma, na creche há sentidos inteligentes e inteligências sensíveis, detendo o educador um papel primordial de permitir que a criança use os sentidos num mundo que lhe faz sentido, sendo isso o que a faz crescer e aprender (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

3.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que concerne às ações desenvolvidas pela mestranda no contexto de educação pré-escolar, o foco esteve presente na experimentação da metodologia de trabalho de projeto. Neste sentido, grande parte das atividades realizadas convergiram na exploração do tópico em investigação.

Neste contexto, foi para a mestranda bastante importante a primeira fase de observação, bem como a interação adulto-criança que se foi construindo, na medida em que permitiu compreender as motivações e os interesses das crianças, assim como as suas necessidades, com vista a uma planificação de atividades que respondessem a estas, tal como preconizado no perfil de desempenho do educador de infância (Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto). Centrando a atenção no trabalho de projeto, foi também fundamental a observação, assim como a partilha dessas observações com a equipa pedagógica, no sentido de perceber quais os temas que tinham potencial para ser explorados ao nível do projeto, ou seja, que fossem significativos para o grupo de crianças ao nível do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem.

Posto isto, é de frisar que o projeto desenvolvido surgiu em seguimento do trabalho que a educadora já vinha a desenvolver com as crianças acerca do sol, da lua e do planeta Terra, pelo que a mestranda considera importante abordar todas as ações que conduziram à primeira fase do projeto, a formulação do problema (Vasconcelos, 2012). Portanto, a exploração destes três elementos sobreveio de uma inquietação demonstrada por uma das crianças (MC), transmitida à educadora cooperante pela mãe da mesma. Esta relatou que a criança MC um dia ao acordar muito cedo ficou bastante preocupada porque não conseguia ver o sol e perguntou à mãe onde ele estava. Perante isto, a educadora expôs esta preocupação da MC durante uma reunião de grande grupo, onde as crianças puderam expor as suas opiniões sobre o tema e colocar outras dúvidas. Este diálogo permitiu ao grupo de crianças partilhar experiências relacionados com o sol e com a lua que, no seu quotidiano, haviam tido e tal como referido do capítulo I, são essenciais para aquisição de novos saberes, promovendo uma aprendizagem contextualizada (Grave-Resendes, 1898, citado em Folque, 2014, p. 54). Posteriormente, numa tarde na hora do conto, a educadora trouxe a história “Papá, por favor, chega-me a lua”. Estes dois acontecimentos revelaram-se bastante significativos para as crianças, e foi a partir destes que se notou um forte interesse por este tema. Para além disso, foram também significativos os momentos do acolhimento, em que a educadora cooperante procurava sempre explorar as unidades de tempo, conteúdos incorporados nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), como o dia e a noite, a manhã e a tarde, através de questões como “Agora é de dia ou é de noite?”, “Estamos de manhã ou de tarde?”, “Como está

o tempo?”, “Que dia da semana é hoje?”. Perante isto, foi notório e evidente o interesse demonstrado pelas crianças, emergindo comentários como “Eu ontem vi a lua!” (EP), “Eu estava no carro e vi a lua.” (HV), “Hoje está sol!” (CM).

Por conseguinte, observando e partilhando as evidências das crianças, a díade em conjunto com a educadora cooperante planificaram atividades que permitissem às crianças compreender, de uma forma mais aprofundada, os fenómenos do dia e da noite, e os elementos que os caracterizam. Assim, uma das atividades dinamizada pela mestrandia consistiu na aprendizagem de uma música sobre o dia e a noite acompanhada por sons corporais. Depois de um pequeno diálogo sobre o que a música abordava, foi apresentado às crianças um cartaz dividido em duas partes que iriam representar o dia e a noite (cf. anexo C, imagem 17). Deste modo, em cada uma das partes do cartaz iriam constar imagens sobre o dia e a noite que as crianças iriam escolher e classificar segundo este critério. Para tal, a mestrandia questionou as crianças sobre como queriam ilustrar a parte do dia e a parte da noite, chegando à conclusão que se iria pintar com cores claras o dia e com cores escuras a noite, tendo sido este trabalho realizado, posteriormente, em pequeno grupo. A escolha da imagem e a sua classificação foram realizadas em grande grupo, em que as crianças mostraram aos pares e aos adultos a imagem, pronunciaram-se sobre o que a mesma representava, colocando-a, em seguida, na parte correspondente do cartaz. No que diz respeito à abordagem do dia e da noite foi, ainda, dinamizada uma história pelo par pedagógico da mestrandia sobre este tema. No seguimento desta dramatização, foram organizados três pequenos grupos com vista à elaboração de um cartaz que ilustrasse os elementos do dia e da noite (cf. anexo C, imagem 18). À medida que as crianças foram expressando a sua opinião sobre que elementos representavam o dia e a noite, os adultos registavam e as crianças iam ilustrando através do desenho esses elementos. Estes trabalhos foram, depois, apresentados em grande grupo, onde todos puderam observar o cartaz elaborado, mostrando as ideias de cada criança sobre o dia e a noite.

Através da exploração destes dois fenómenos, a díade procurou incorporar vários domínios das áreas de conteúdo das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), com o objetivo de potencializar a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento de diversas competências (Lei n.º 241/2001 de 30 de

Agosto). Deste modo, a escolha da música e da história, bem como a construção dos cartazes para abordar os fenômenos do dia e da noite, permitiram trabalhar conteúdos da área de expressão e comunicação nos seus diversos domínios e subdomínios. Assim, através da música foi possível explorar a interpretação e também os sons corporais, e através da história foi possível estimular a comunicação oral, bem como o gosto pela leitura. Na elaboração dos cartazes esteve presente o domínio da matemática, pela classificação, o domínio das artes visuais, através do desenho e da pintura e, ainda, o domínio da abordagem à escrita (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No decorrer das atividades sobre o dia e a noite e perante as questões que as crianças iam colocando sobre o sol e a lua, a educadora pediu a colaboração da família na investigação sobre estes temas, através de uma carta onde explanava as dúvidas que as crianças queriam esclarecer, solicitando a sua participação na pesquisa sobre as mesmas. Assim, à medida que iam apresentando os trabalhos ao grupo, as crianças iam transmitindo, com o auxílio do adulto, o que tinham descoberto através da pesquisa. É de realçar que a educadora cooperante concedeu total liberdade às famílias no que diz respeito à sua participação, pelo que as crianças trouxeram diferentes tipos de trabalhos, como desenhos, cartazes, objetos em três dimensões, livros e imagens.

Neste seguimento, aquando da exploração de um livro apresentado ao grupo pela CL, a criança MEC ao observar uma imagem do planeta Terra perguntou “O que tem o planeta Terra?”. Perante esta questão, várias crianças expuseram de imediato a sua opinião, dizendo que “Tem casas.” (JQ) ou “ Não tem nada!” (HV). Esta evidência foi recolhida pelo par pedagógico da mestrandia no tempo de atividades e projetos e, depois, partilhada com a restante equipa pedagógica, no sentido de analisar as potencialidades ao nível do trabalho de projeto. Desta forma, reconhecendo a criança como sujeito ativo e competente (Lino, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), a questão foi apresentada ao grande grupo com o intuito de perceber se as restantes crianças demonstravam interesse na exploração desta temática e que informações gostariam de descobrir sobre o planeta Terra.

Posto isto, surgiu a primeira fase do projeto, onde foi apresentado o problema que a criança MEC tinha evidenciado. Na mesma, foi elaborada uma tabela (cf. anexo A, imagens 19 e 20) onde explicitava os conhecimentos e as

conceções das crianças, assim como o que pretendiam vir a descobrir. Assim, na coluna que indicava “O que sabemos”, as crianças expuseram os seguintes saberes: “O sol é uma estrela” (HV); “O sol é amarelo” (HV); “A lua está ao lado do sol” (IG); “Quando estamos virados para o sol é de dia” (HV); “O branco é o gelo” (JQ); “O planeta Terra é redondo” (JQ); “O verde é a relva” (EP); “O planeta terra é azul” (JQ); “A luz do planeta vem do sol” (HV); “O planeta anda à volta do sol” (MG); “A lua gira à volta do planeta Terra” (LS); “A lua vê-se à noite” (CL). Já na coluna alusiva ao “O que queremos saber” as crianças indicaram: “O que o planeta Terra tem?” (MEC); “A diferença entre o azul e o verde” (LR); “O planeta Terra tem casas e quartos?” (JQ); “O planeta Terra tem mar?” (LS); “O que é o branco?” (MG); “O planeta Terra roda?” (MG); “Os animais andam no planeta Terra?” (RF). Perante estas evidências foi notório que grande parte dos conhecimentos relacionava-se com o sol e a lua, sendo que o planeta Terra foi mencionado quase sempre na sua relação com esses dois elementos. Tal deveu-se ao facto do trabalho que vinha a ser desenvolvido sobre o dia e a noite, em que o sol e a lua eram bastante referidos. Esta primeira fase do projeto foi extremamente significativa no que diz respeito à participação ativa da criança e à estimulação de competências relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Folque, 2014), sendo o papel do educador imprescindível para regular a colaboração de todas as crianças e estimular o respeito pela opinião de cada uma (Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

Nesta linha de pensamento, seguiu-se a segunda fase, que consiste na planificação do trabalho a desenvolver (Vasconcelos et al., 2012). Para tal, em diálogo com o grupo de crianças, questionou-se sobre onde se poderia pesquisar a informação que pretendiam descobrir. Assim, as crianças indicaram na “televisão” (LS); “descobrir com as mães e com os pais” (CL), no “computador” (JQ) e nos “livros” (HV). Ademais, foram delineados trabalhos que as crianças pretendiam e estavam mais interessadas em realizar, com a finalidade de responder às questões apontadas pelo grupo. Assim, algumas crianças sugeriram “desenhos” (JQ, ML, LS), “pintura” (MC, CL), trabalhos sobre “animais” (ML, IH).

Depois de recolhidas as opiniões sobre as ações que as crianças queriam desenvolver, passamos à execução das mesmas, que foram realizadas ao longo de várias semanas, em que a planificação se tornou um instrumento

imprescindível para o delinear do trabalho. Para além disso, a planificação permitiu atentar às observações e aos registos realizados relativos às necessidades e aos interesses das crianças, com a finalidade de definir estratégias e atividades que respondessem às mesmas e incorporassem, simultaneamente, as ideias das crianças. (Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

Portanto, uma das primeiras atividades realizadas consistiu na visualização de imagens reais do planeta Terra (cf. anexo C, imagem 21) através de um computador e projetor, onde esteve em grande destaque a área do conhecimento do mundo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Tal deveu-se ao facto de ter sido decidido, em conjunto, que a recolha de informação para responder às questões definidas poderia ser feita através do computador, o que permitiu às crianças contactar com o mundo tecnológico e compreender as suas funcionalidades. Embora esta atividade tenha sido dinamizada pelo par pedagógico da mestrandia, a organização do espaço e dos materiais foi feita em conjunto, tendo sido uma das dimensões pedagógicas preponderante nesta ação. No desenrolar da atividade foi possível observar que as crianças identificaram de imediato o planeta, revelando conhecimentos sobre a relação deste com o sol e a lua, também já registados na primeira fase do projeto. Depois da visualização, realizou-se a pintura de um planeta Terra (cf. anexo C, imagem 22) que ficou, posteriormente, exposto na sala de atividades. Para tal, através de processos democráticos como a negociação e a tomada de decisões, essenciais para a formação social e pessoal da criança (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro; Folque, 2014, Niza; 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) em conjunto decidiu-se que o planeta Terra iria ser pintado de azul, verde e branco, uma vez que essa informação tinha sido recolhida, anteriormente, através da visualização das imagens. Foi, ainda, decidido que se iria representar o branco através de algodão, simbolizando as nuvens, e através de tecido, simbolizando o gelo. Assim, no tempo de atividades e projetos, de modo rotativo, as crianças pintavam o planeta, tendo havido, ainda, oportunidade de explorar o globo terrestre (cf. anexo C, imagens 23, 24 e 25). Posteriormente, a díade trouxe os materiais que foram escolhidos com as crianças para representar a cor branca no planeta Terra e, em conjunto, finalizamos a construção do mesmo (cf. anexo C, imagem 26).

Considerando que várias crianças manifestaram interesse em realizar trabalhos que envolvessem animais e uma vez que uma das questões iniciais

era se “os animais andam no planeta Terra?” (RF), a díade planificou duas atividades para que as crianças pudessem visualizar diversos animais. Uma dessas atividades foi realizada pela mestranda e consistiu na visualização de imagens e vídeos de animais nos seus diferentes habitats. Também aqui houve recurso ao projetor, visto se ter registado um grande entusiasmo pelas crianças e ter sido notório o interesse demonstrado pelas mesmas, anteriormente. É de frisar que esta atividade foi das mais significativas no que diz respeito ao crescimento profissional, já que a mestranda notou uma evolução ao nível do empenhamento do adulto especificamente da estimulação (Bertram & Pascal, 2009). Esta componente foi um aspeto no qual a formanda notou dificuldade, pelo que a reflexão sobre as ações desenvolvidas se revelou crucial para, numa visão prospetiva, melhorar a prática. Através desta reflexão, a mestranda compreendeu que um dos aspetos centrais da estimulação é o questionamento e a importância de na interação oral com a criança utilizar perguntas abertas, onde haja oportunidade de mobilização dos saberes prévios da mesma, numa visão construtiva da aprendizagem (Folque, 2014; Niza, 2013). Posto isto, na dinamização da atividade ao mostrar ao grupo as imagens e os vídeos dos animais, a mestranda utilizou perguntas que permitissem aceder aos conhecimentos prévios da criança e que efetivassem a participação de todo o grupo, tais como: “Conhecem este animal?”; “Já viram este animal? Onde?”; “Gostavam de conhecer este animal”; “Quem tem este animal em casa?”. Em seguida, foi importante a observação mais atenta sobre cada animal com vista à recolha de informação que permitisse às crianças descobrir novas características sobre cada um deles, nomeadamente os seus habitats e a sua forma de deslocação, estimulando competências ao nível do conhecimento do mundo físico e natural (Silva, Marques, Mata & Rosa). Seguidamente, em grande grupo, a mestranda apresentou às crianças várias imagens de animais e um cartaz, onde se encontravam três conjuntos correspondentes aos seus habitats. Aliando a área do conhecimento do mundo ao domínio da matemática (Silva, Marques, Mata & Rosa), as crianças tiveram de associar o animal a um conjunto correspondente (cf. anexo C, imagem 27).

Posteriormente, devido ao interesse demonstrado pelo grupo, o par pedagógico da mestranda dinamizou uma atividade sobre os animais do gelo, que consistiu na dramatização da história “O Pinguim Carteiro”, de Debi Gliori, e na colagem e pintura de animais do gelo (cf. anexo A, imagem 28).

Esta atividade foi bastante apelativa para as crianças pelo facto de experienciarem a dramatização de uma história através de um flanelógrafo. Esta experiência foi significativa, também, para a mestranda, pelo facto de contactar com um material desconhecido e que pode ser utilizado no futuro profissional, já que se apresenta como um recurso dinâmico que promove a diversificação na dramatização de histórias. Para além disso, a atividade de posterior permitiu, através da colagem, o contacto com diversos materiais que estimulou a dessensibilização relativamente a várias texturas, sendo este um objetivo que vinha a ser trabalhado com várias crianças.

Perante as evidências que se foram registando, a equipa pedagógica tomou consciência de que as crianças apresentavam algum distanciamento entre elas e o planeta Terra, aparentando não terem, ainda, consciência que o ser humano faz parte do mesmo. Assim, foi organizada uma visita ao exterior (cf. anexo C, imagens 29 e 30), no espaço circundante à instituição, onde as crianças puderam adquirir conhecimentos sobre o meio físico e natural ao observar a paisagem local (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), contribuindo, ainda, para construção do conhecimento da criança sobre si própria e sobre a sua relação com o mundo que a rodeia (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Ao contactar com a paisagem, os adultos iam questionando as crianças sobre o que estavam a observar, remetendo para uma das perguntas iniciais “O que tem o planeta Terra?”. Várias crianças foram descrevendo o que estavam a observar, registando-se as seguintes evidências: “Tem árvores” (LS, MG); “A minha loja” (ZG); “Olha, flores” (CP, LER); “Tem carros” (LS, JQ, IG); “Uma laranja” (LS); “Está ali um gato” (EP); “Há muitas folhas” (HV). De referir que a chegada à instituição foi bastante significativa para as crianças, sendo visível o reconhecimento que mostraram pela observação da sua escola e, por isso, a consciencialização elas mesmas fazem parte do planeta Terra, tendo várias crianças expressado a ideia de que “A nossa escola faz parte do planeta Terra, eu faço parte do Planeta Terra”. Depois da visita e já na sala de atividades as crianças realizaram o registo da saída ao exterior, onde as crianças desenharam o que tinham observado e os adultos registaram as descrições que as mesmas iam fazendo do desenho: “Eu fiz um cão, o mar e pessoas” (EP); “São carros cinzentos e vermelhos” (IG); “É um cão e um gato” (MG); “Uma pessoa e um carro” (CM); “São flores e pássaros” (LER); “Pássaros” (LR); “Desenhei o carro, flores e o cão” (SS); “Uma pessoa, a

estrada e o passeio” (HV). Posteriormente, os registos foram expostos no espaço exterior da sala juntamente com registos fotográficos da visita ao exterior, como forma de comunicar às famílias o trabalho que estava a ser desenvolvido sobre o planeta Terra. De facto, tal como defende Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a documentação pedagógica permite ao educador, às famílias e às crianças aceder às experiências que estas vão vivenciando, bem como ao processo de aprendizagem que emergiu dessas mesmas experiências.

Neste seguimento, com as fotografias tiradas aos elementos do planeta Terra que as crianças descobriram na visita ao exterior, a mestranda construiu um jogo da memória. Para organização do material a mestranda teve em conta um dos objetivos expressos nas OCEPE que corresponde ao contacto com a escrita e, neste sentido, os cartões com as imagens incorporavam o código escrito (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Ao apresentar o jogo às crianças a mestranda foi proferindo as palavras que se encontravam nos cartões associando-as às imagens, tendo sido bastante importante o diálogo sobre o que se tinha descoberto com a saída ao exterior. A mestranda explicou em grande grupo as regras do jogo e, posteriormente em pequeno grupo, as crianças com o auxílio dos adultos realizaram o jogo (cf. anexo C, imagens 31 e 32). Esta atividade surgiu, ainda, da necessidade de concentração evidenciada em grande parte do grupo e, ainda, pelo facto de se ter observado que no tempo de atividades e projetos as crianças não compreendiam a forma de utilização dos jogos da memória que estavam disponibilizados na área dos jogos.

Sabendo da importância do papel do educador na dinamização de atividades que promovam o desenvolvimento de várias competências (Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto), foi realizado, ainda, um jogo com o objetivo de estimular as capacidades físicas das crianças, bem como o desenvolvimento da consciência e domínio do seu corpo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Neste sentido, o jogo teve por base conhecimentos que vinham sendo adquiridos sobre o planeta Terra, designadamente que o azul corresponde ao mar e o verde corresponde à terra. O jogo consistia, então, na exploração livre do espaço e seguindo as indicações do adulto as crianças deslocavam-se para o quadrado verde, quando este proferisse a palavra terra, ou para o triângulo azul, quando o adulto proferisse a palavra mar (cf. anexo C, imagens 33 e 34).

Este jogo foi dinamizado pelo par pedagógico da mestranda que, ao apresentar o mesmo, utilizou um triângulo azul para representar o mar e um quadrado verde para representar a terra, abordando também conteúdos da geometria e medida do domínio da matemática (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A terceira fase do projeto incorporou ainda uma atividade que surgiu de um interesse demonstrado pelas crianças, uma vez que era mencionado, várias vezes nas reuniões de grande grupo sobre o que se tinha descoberto acerca do planeta Terra, o facto de haver mar. No entanto, na visita ao exterior não foi possível observar esse elemento pertencente ao planeta Terra, pelo que a díade considerou importante proporcionar a experiência de imaginar o mar, onde as crianças poderiam recorrer às suas conceções prévias e às suas vivências (Folque, 2014). A atividade consistia, portanto, numa pintura livre utilizando tinta azul em que as crianças imaginaram que estavam a desenhar o mar, ao mesmo tempo que, num ambiente bastante calmo e tranquilo, ouviam a música “Orchestral suite no. 3 d-dur (bwwv 1068)”, de Johann Sebastian Bach, onde foram anexados, de fundo, sons do mar (cf. anexo C, imagens 35 e 36). Para além de estimular as capacidades criativas foi importante proporcionar a audição ativa e o contacto com um género musical diferente, essenciais para a estimulação de competências musicais bem como para a ampliação das vivências artísticas das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Esta atividade foi dinamizada em pequenos grupos, embora a sua finalização tenha sido em grande grupo, onde o diálogo sobre as emoções foi um dos objetivos principais e as crianças puderam comunicar aquilo que sentiram ao realizar a atividade. Neste diálogo as crianças tiveram oportunidade de ouvir novamente a música e expressar o que sentiam: “Parece que estou a acordar!” (RF); “É o mar!” (IG); “Tem ondas!” (JQ); “Estou a dormir!” (CM); “É a música do mar!” (HV); “O mar está cheio de água” (EP); “Estou a ouvir as ondas” (LS); “O mar é bonito” (IP); “São as ondas” (SN). Esta atividade permitiu explorar sobretudo a área de formação pessoal e social, pelo diálogo em grupo e pela exteriorização de algumas emoções por parte das crianças – estando este objetivo bastante explícito num dos eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação, que se relaciona com “o ser e o estar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011) – competências essenciais para o desenvolvimento integral da mesma que devem ser estimuladas, assim como o desenvolvimento da imaginação e da criatividade (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro).

Ao analisar os referentes legais para a Educação Pré-Escolar percebe-se que o envolvimento familiar constitui uma das dimensões cruciais em toda a pedagogia, onde a cooperação, a colaboração e a comunicação são princípios inerentes à sua efetiva participação na vivência escolar das crianças (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, p. 3069; Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro; Silva, Marques e Mata & Rosa). Também os modelos pedagógicos, nomeadamente a Pedagogia-em-Participação e *Reggio Emilia*, defendem a importância de envolver a família no processo de aprendizagem das crianças, onde o sentimento de pertença, o diálogo e as relações que se vão construindo são elementos indispensáveis para a participação ser efetivada (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Malaguzzi, 2011). Tendo isto em mente, a participação das famílias foi uma componente essencial no desenvolvimento do projeto, onde a colaboração foi efetuada através dos trabalhos realizados pelas famílias das crianças e que foram sendo apresentados ao grupo e expostos na sala. Para além disso, a equipa pedagógica organizou na instituição um *atelier* para as famílias, com vista à realização de uma atividade com as crianças, que consistia na pintura de um planeta Terra. Esta experiência proporcionou uma maior interação com as famílias das crianças, para além de ter providenciado um contributo fundamental para o projeto, e que foi significativo para as crianças experienciarem a participação e o envolvimento dos familiares no trabalho desenvolvido em sala.

A divulgação do projeto constituiu a última fase do mesmo e, por isso, foi essencial a tomada de decisões para decidir como iria ser feita a partilha à comunidade de todo o trabalho desenvolvido (Vasconcelos et al., 2012). Esta fase foi, também, importante para a estimulação do diálogo entre o grupo e o desenvolvimento de competências de negociação e colaboração entre as crianças (Folque, 2014; Lino, 2013). O grupo decidiu que a forma de partilhar o projeto seria através de uma exposição, em que as famílias e a comunidade educativa seriam convidadas a visitar e que, para tal, seria necessário a realização de convites. Assim, os adultos ficaram responsáveis pela componente escrita do mesmo, enquanto que as crianças participaram na sua ilustração e entrega (cf. anexo C, imagem 38). A exposição (cf. anexo C, imagens 39 a 42) refletiu a documentação pedagógica que foi sendo construída no decorrer das várias fases do projeto, revelando-se fundamental para espelhar as experiências e os conhecimentos que foram sendo adquiridos pelas

crianças durante todo o percurso (Oliveira-Fomorsinho & Formosinho, 2013; Vasconcelos et al., 2012).

Uma das componentes cruciais no desenvolvimento de um trabalho de projeto é a sua avaliação, na medida em que permite compreender de que forma foi significativo para as crianças e o impacto que teve na aprendizagem e no desenvolvimento das mesmas (Vasconcelos et al., 2012). Embora a avaliação surja na última fase da realização de um trabalho de projeto, ela é transversal, já que é no decurso do mesmo que as crianças vão fazendo uso das suas competências e vão adquirindo novos saberes.

No projeto “O que tem o planeta Terra?” o foco esteve muito presente no desenvolvimento de competências relacionadas com a área de formação pessoal e social, já que, pela observação realizada, verificou-se que as necessidades das crianças assentavam sobretudo neste âmbito. De facto, à medida que iam sendo realizadas as planificações, foi notória uma grande evolução das crianças no que concerne à participação em grande grupo, à colaboração com os pares, à partilha de opiniões e ao respeito pelas opiniões dos outros, muito proporcionado pelas reuniões em grande grupo. Para além disso, o problema que deu origem ao projeto tinha na sua essência a área do conhecimento do mundo, portanto, as descobertas e as respostas às questões permitiram a aprendizagem de vários conteúdos neste campo. Por conseguinte, foi essencial desenvolver atividades que integrassem também outros domínios do saber, como a música, as artes visuais, a matemática e a educação física, com vista à aprendizagem integral da criança (Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

3.3. A INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

No seio de toda ação educativa e ciente de todos os aspetos inerentes a esta, compreende-se o papel do educador como facilitador da aprendizagem, tornando-se uma personagem preponderante no desenvolvimento holístico das crianças. De facto, sendo a interação adulto-criança o cerne da aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), torna-se

primordial a construção progressiva de uma relação de confiança e bem-estar entre o educador e a criança.

Neste sentido, uma das principais preocupações da mestrandia no início do estágio, tanto na creche como no pré-escolar, era estabelecer uma relação afetiva com o grupo de crianças, com vista à criação de um clima de conforto e segurança que resultasse em interações positivas entre adulto e criança. O período inicial de observação foi importante, não só para recolher informações sobre o contexto e perceber as necessidades e os interesses do grupo, mas também para estabelecer ligações com as crianças, tendo sido cruciais para as intervenções realizadas pela mestrandia, posteriormente. Assim, os momentos de jogo livre eram bastante propícios para a interação com as crianças e eram ocasiões bastante importantes para perceber as particularidades de cada uma. Não obstante, a rotina de cuidados proporcionou, também, momentos de grande interação e que foram bastante significativos para a mestrandia na criação do vínculo afetivo com as crianças, sobretudo na valência de creche, onde estes momentos encontram-se muito presentes no dia-a-dia deste contexto (Post & Hohmann, 2011; Goldshmid & Jackson, 2005).

No contexto de educação pré-escolar foi, especialmente, nos momentos de atividades e projetos que a mestrandia pode estimular a interação com as crianças, recorrendo à observação das suas brincadeiras para poder envolver-se no seu jogo. Importa referir que este processo se revelou mais difícil e demorado neste contexto pelo fator da dimensão do grupo, não permitindo conhecer as crianças da mesma forma e criar as mesmas ligações com cada uma. Na creche este processo foi mais facilitado, visto o grupo ser bastante pequeno e, também, por existirem momentos em que a mestrandia podia focar a atenção apenas numa criança.

Nesta linha de pensamento, é de realçar alguns momentos da rotina de cuidados, como o mudar a fralda, a preparação para a hora do descanso e a hora das refeições que permitiram conhecer melhor cada criança e fortalecer a ligação com o adulto. Geralmente, os cuidados de higiene que implicam a ida ao pote ou lavar as mãos são feitos com várias crianças, sendo que, muitas das vezes, o único momento em que a educadora tem oportunidade de estar sozinha com uma criança acontece no fraldário, ao colocar ou tirar a fralda e ao vestir. Esta é uma excelente ocasião para a estimulação do vínculo afetivo entre adulto e criança, já que existe uma grande atenção e concentração por

parte do educador, tornando-se, por isso, um bom momento de partilha de sensações e de conversa (Goldschmied & Jackson, 2007). Por exemplo, em contexto creche destaca-se as seguintes situações: “(...) deitei a criança F no fraldário, e esta olhou e apontou, palreando, para o móbil de pássaros que se encontrava suspenso. Comecei a descrevê-lo enquanto mudava a fralda, e esta começou a sorrir.” (diário de bordo, 22 de março de 2017); “(...) comecei a fazer cócegas à criança B e a dialogar com ela, e esta sorriu freneticamente, abraçando-me no final.” (diário de bordo, 26 de Abril de 2017). De facto, tal como referem Goldschmied e Jackson (2007), o cuidado físico proporciona bastantes oportunidades para o brincar espontâneo e a comunicação entre criança e adulto.

É de realçar que estes momentos são bastante significativos para as crianças e propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências ao nível da autonomia, da independência e iniciativa da criança (Post & Hohmann, 2011). Deste modo, a mestranda reconhece a sua evolução na mediação da sua intervenção nestas ocasiões, que se centraram sobretudo ao nível da autonomia (Bertram & Pascal, 2009). Inicialmente existia um impulso para apoiar as crianças em situações que, para o adulto, parecem ser simples, mas que são bastante significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, por isso, várias vezes, a mestranda realizava tarefas por elas, não dando espaço para desenvolver a sua própria autonomia. Mobilizando a reflexão sobre a ação (Shön, 1992, citado em Oliveira & Serrazina, 2002), a mestranda analisou a sua prática, modificando as suas intervenções e concedendo maior liberdade às crianças em tarefas como vestir, comer, lavar as mãos. Por outro lado, nas brincadeiras espontâneas e nas atividades propostas houve sempre espaço para que a criança tivesse oportunidade de interagir e escolher os materiais de forma livre e autónoma.

Não obstante, para a mestranda o que se revelou mais significativo ao nível da autonomia foi a gestão de conflitos, sendo que durante a PES I verificou-se uma grande necessidade de apoio do adulto e a sua total mediação, embora não se tenham registado muitos conflitos interpessoais. Já no início da PES II, a mestranda sentiu uma grande necessidade em desenvolver esta competência, no sentido de estimular a autonomização das crianças que, ao contrário do contexto de creche, facilmente se envolviam em disputas. Apesar de inicialmente precisarem muito do apoio do adulto, à medida que se estimulava

as competências de negociação (Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto), algumas crianças foram revelando aprendizagens neste sentido. Por exemplo, sempre que as crianças se envolviam em conflitos a mediação da mestranda seguia as indicações da proposta do modelo *HighScope* (Hohmann & Weikart, 2011), no entanto, inicialmente, as crianças não encontravam solução para problema autonomamente, necessitando da intervenção do adulto. Muitas vezes a solução que a mestranda sugeria às crianças era de gerirem o tempo que cada uma brincava com determinado objeto: “O IP brinca cinco minutos com o carro e depois empresta ao EP. Depois o EP brinca cinco minutos e empresta ao IP. Pode ser?” (Mestranda). Depois de diversas vezes apresentar esta solução às crianças, a mestranda observou a criança EP a resolver um conflito de forma autónoma:

Na área da casinha, o EP estava a brincar com uma boneca e o MG aproximou-se e tirou-lhe da mão.

EP: *Eu estava a brincar com ela.*

MG: *Eu também quero. É minha.*

EP: *Olha tu brincas cinco minutos e depois sou e depois és tu, está bem?*

MG: *Sim.*

(diário de bordo, 6 de dezembro de 2017)

Perante esta observação, percebemos que o trabalho que vinha a ser feito, não só pela mestranda, mas por toda a equipa pedagógica, resultou na autonomização da criança EP na resolução do conflito descrito, promovendo, assim, o seu desenvolvimento social (Katz & McClellan, n.d.).

Dirigindo o foco para a dimensão da estimulação que, tal como a autonomia, constitui um tipo de interação entre adulto e criança, é de referir que foi esta componente do empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009) que a mestranda teve mais dificuldade em desenvolver. Tanto na PES I como na PES II, no que diz respeito à organização das atividades propostas ao nível dos materiais, a mestranda, assim como o par pedagógico, tiveram sempre o cuidado de diversificar as estratégias e os materiais no sentido de ampliar as experiências das crianças e estimular as suas competências. Contudo, foi ao nível da interação com o grupo, sobretudo no questionamento, que foram sentidas mais dificuldades. Ao refletir sobre esta problemática num ponto crucial do estágio em pré-escolar, a mestranda percebeu que muitas das

intervenções com as crianças, seja em momentos de atividades e projetos como também durante as atividades propostas, a interação comunicativa contemplava muitas questões de caráter fechado que, apesar de permitirem à criança focar em aspetos específicos, não estimulam a ampliação do pensamento das crianças (Folque, 2014). Na verdade, a participação e o envolvimento das crianças em conversações conjuntas, permitem a partilha do pensamento e, naturalmente, de significados, sendo determinantes para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Folque, 2014) Desta forma, a reflexão sobre a prática permitiu adquirir de novos saberes que foram mobilizados para as ações posteriores. Por exemplo, tanto em momentos de grande grupo como em pequeno grupo ou mesmo individualmente, a mestranda passou a focar o questionamento nas experiências da criança com o assunto em questão, valorizando os seus conhecimentos prévios, de forma a desenvolver todas as suas potencialidades (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Posto isto, a mestranda considera que a dimensão da sensibilidade (Bertram & Pascal, 2009) foi a que esteve mais presente em toda a prática educativa, onde se verificou sempre o apoio e a resposta às necessidades emocionais das crianças, o encorajamento e a valorização das suas ações. De facto, a autonomia e a estimulação (Bertram & Pascal, 2009) foram os aspetos em que aprendizagem profissional se refletiu mais e, por isso, foram mais significativos em todo o percurso de formação.

4. REFLEXÃO FINAL

A construção do saber profissional constitui um processo em que a interação com o contexto real de intervenção possibilita uma construção do conhecimento em que os saberes teóricos são mobilizados para a prática, sendo bastante importante a vivência de experiências em contexto real. Ora, é através do estágio que se torna possível a criação de oportunidades de investigação, intervenção e reflexão sobre e na realidade profissional (Felicio & Oliveira, 2008).

Neste sentido, a prática educativa supervisionada foi extremamente importante na formação da mestranda, permitindo o desenvolvimento de competências profissionais ao nível da ação pedagógica, considerando os processos de observação, de planificação, da própria ação, de avaliação e de reflexão. É de salientar que a grelha de avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional (cf. apêndice D) foi um instrumento que permitiu identificar as dificuldades da mestranda ao longo das PES I e da PES II, com vista à melhoria das competências que foram menos desenvolvidas e que devem ser foco de melhoria futura. Portanto, em todo este percurso foram surgindo dificuldades, sendo que algumas se foram gradualmente dissipando, contribuindo para a evolução da mestranda, embora haja competências fulcrais que devem, ainda, ser objeto de reflexão na futura prática profissional.

Deste modo, tendo sido o ponto de partida de todo o processo, a observação foi crucial para a recolha de informação sobre o contexto e sobre as crianças, imprescindível para a posterior planificação. De facto, atendendo ao perfil de desempenho do educador de infância, um dos objetivos consiste, precisamente, na observação de “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, p. 2). Na PES I, a utilização do instrumento Program Quality Assessment (HighScope Educational Research Foundation, 2000), auxiliando a observação, permitiu uma análise mais pormenorizada de todo o ambiente educativo, vantajosa na elaboração de planos de ação que fossem, portanto, ao

encontro das necessidades do grupo de crianças. No contexto de educação Pré-Escolar, pela dimensão do grupo, a mestranda notou mais dificuldade nos registos das observações, bem como na identificação das necessidades de cada criança. Algo que foi bastante auxiliador na observação foi o diário de bordo onde, ao contrário da valência de creche, houve necessidade de um registo sistemático, perante a quantidade elevada de evidências que ao longo do dia emergiam, sobretudo no tempo de atividades e projetos. Além de ser imprescindível para focar os principais incidentes críticos que ocorrem ao longo do dia no contexto educativo (Latorre & Gonzalez, 1987), o diário de bordo funcionou também como um instrumento de reflexão e de questionamento sobre as ações pedagógicas, o que muitas vezes resultou na procura de referenciais teóricos para responder a questões que surgiam no momento.

Nesta linha de pensamento, a observação foi, portanto, essencial para a realização de uma planificação contextualizada, sendo que, a este nível, a mestranda sentiu mais dificuldade na integração das situações imprevistas que iam surgindo. Na verdade, este fator é bastante importante, considerando que planear é também “estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam potenciadores de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15). Para além disso, revelou-se também uma dificuldade o processo de diferenciação pedagógica, sobretudo no contexto de educação pré-escolar, tendo sido inicialmente bastante difícil, reconhecer as necessidades de todas as crianças e responder de forma adequada às mesmas, algo que foi sendo aperfeiçoado ao longo do tempo. Foi, também, muito difícil esta diferenciação, particularmente, na integração nas crianças com NEE, pelo que a mestranda considera ser um aspeto de reflexão, bem como a necessidade de formação nesta área com vista à melhor compreensão e inclusão das necessidades destas crianças.

Ao nível da ação, as maiores dificuldades assentaram na gestão do grupo e no empenhamento do adulto, particularmente ao nível da estimulação e da autonomia (Bertram & Pascal, 2009), tendo sido elementos de constante reflexão e desafiantes da prática, na medida em que permitiram a procura e a descoberta de novas estratégias para responder a essas dificuldades. A organização do espaço e dos materiais, que deve “criar múltiplas oportunidades ao nível dos (...) processos de aprendizagem e

desenvolvimento” (Araújo, 2013, p. 30) da criança, foi também um dos aspetos que foram aperfeiçoados com o decorrer do estágio, particularmente, nas atividades realizadas no tempo de grupo. No que concerne à valência de creche, também nestas o crescimento profissional foi significativo, na medida em que foi dedicada, progressivamente, uma maior atenção ao brincar exploratório da criança e à estimulação do mesmo. Tal como referem Goldschmied e Jackson (2007), “é promoção que [este] (...) aconteça, não caindo na armadilha de (...) impor perceções adultas à criança, mas, sim, esperando que a criança dê [o] seu próprio salto imaginativo à medida que a sua habilidade aumenta” (p. 175).

Outro aspeto fulcral da ação pedagógica assenta no envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças, já que é objetivo da educação Pré-Escolar “(...) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (...)” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, p. 672). Assim, embora na valência de creche o envolvimento familiar tenha sido uma componente menos explorada, na PES II a díade, em colaboração com a educadora cooperante, dinamizou ações em que se efetivasse a sua participação e que fossem significativas para o trabalho que vinha a ser desenvolvido e, conseqüentemente, para a aprendizagem das crianças.

Também a colaboração com a equipa de educadores e estagiários e o trabalho desenvolvido por estas constitui uma componente de evolução para a mestranda. De facto, o trabalho em equipa foi um dos aspetos bastante promovido pela equipa pedagógica da creche e que, durante todo este percurso, se foi aperfeiçoando. A verdade é que, “é importante que os educadores discutam e cheguem a acordo sobre os temas subjacentes a um bom trabalho em conjunto” (Post & Hohmann, 2011, p. 313), estabelecendo, assim, um ambiente afável no ambiente educativo. No decorrer das várias atividades e projetos em que a equipa de estagiárias teve oportunidade em participar, a mestranda considera que essa cooperação foi, gradualmente, melhorando e as dificuldades, progressivamente, se dissipando.

Por conseguinte, aliada ao trabalho colaborativo encontra-se a partilha e a comunicação entre a equipa pedagógica, que constitui uma competência crucial no trabalho pedagógico e na reflexão sobre as ações desenvolvidas. Tal como referido nas OCEPE, “a partilha, debate e reflexão conjunta entre os

elementos da equipa (...) constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhorias das práticas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 19). Posto isto, é de frisar que esta dimensão foi pouco desenvolvida no decorrer da prática educativa supervisionada, tendo a mestranda bastante dificuldade em comunicar e partilhar as observações registadas e refletir sobre a prática com a equipa pedagógica, pelo que constituiu, por isso, um fator de melhoria e uma competência basilar que deve integrar as reflexões constantes sobre a futura prática educativa.

É de salientar, ainda, que este crescimento sobreveio também em virtude das narrativas reflexivas que auxiliaram a construção do saber. A investigação e a reflexão sobre as diferentes temáticas revelaram-se profícuas no desenvolvimento profissional da mestranda, já que permitiram a consciencialização das ações prévias, utilizando-as para a reflexão, com vista à melhoria da prática. De facto um olhar crítico e reflexivo para as ações em contexto real torna-se fundamental para descobrir novas “(...) situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional.” (Júnior, 2010, p. 581)

Em jeito de conclusão, a mestranda considera que toda a ação educativa não teria tido o mesmo desenvolvimento se não alicerçada em perspetivas pedagógicas que têm como base a participação e a imagem de uma criança ativa e competente. Foram imprescindíveis todos os saberes teóricos e a reflexão constante sobre a mobilização prática destes, conduzindo a ações pedagógicas que valorizassem e respeitassem a agência da criança.

BIBLIOGRAFIA

- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. (2014). Avaliação da qualidade em creche: O bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (3), 100-115.
- Bastos, A. & Veiga, F. (2016). *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*. Portugal: Edições Húmus.
- Bertram, A., Jacobsen, K., Hermanns, J., Neuman, M. & Werquin, P. (n.d.). A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal: Estudo Temático da OCDE. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bower, T. (2001). *O mundo percetivo da criança*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Christensen, S. & Rosen, A. (2010). Tackling Program Quality. *ReSource Spring*. 5-9.
- Decreto-Lei nº46/86 de 14 de Outubro de 1986. Diário da República nº 237 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro de 1997. Diário da República nº 34 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.
- Edwards, C. (2016). Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 151-166). Porto Alegre: Penso.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educacion*. Madrid: Ediciones Morata.
- Felício, H. & Oliveira, R. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar, Curitiba*, (32). pp. 215-232.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Forman, G. (2016). Múltipla simbolização no Projeto do Salto em distância. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 167-182). Porto Alegre: Penso.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (4ªed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2005). *People under three: Young Childre in day care*. New York: Routledge.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Portalegre, São Paulo: Artmed editora, S.A.
- HighScope Educational Research Foundation (2000). *HighScope Program Quality Assessment – Infant-Toddler Version*. Ypsilanti, MI: HighScope Educational Research Foundation.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação*, 34 (4), 580-586.
- Katz, L. & McClellan, D. (2001). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 12-49). Lisboa: Texto Editora.
- Laevers, F., et al. (2005). *Well-being and Involvement in Care Process Oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings*. Leuven University, Belgium: Centre for Experiential Education.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Latorre, A. & Gonzalez, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (4ªed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Luís, J., Andrade, S. & Santos, P. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61), 521-541.

- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*, (3ª ed.). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflectiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (4ªed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular HighScope no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (4ªed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito à participação. *Análise Psicológica*, 1 (22), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 11-28). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (4ªed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- ONU (1989). A Convenção sobre os Direitos das Crianças. Assembleia Geral nas Nações Unidas.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 593- 610.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rankin, B. (2016). Desenvolvimento do currículo em Reggio Emilia – um projeto de currículo de longo prazo sobre dinossauros. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 183-202). Porto Alegre: Penso.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches.... *Revista Humanidades e Inovação*, 4 (1), 8-12.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, N. & Wechsler, A. (2014). Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 134-150.
- Supervisão na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico (2017/2018a). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada I: Mestrado em Educação Pré-Escolar. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Supervisão na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico (2017/2018b). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada II: Mestrado em Educação Pré-Escolar. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Vasconcelos, T. (2011). Recomendação: a educação dos 0 aos 3 anos. Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (coord.), et al. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Invocação e de Desenvolvimento Curricular.

APÊNDICES