

Orientação

AGRADECIMENTOS

Quero deixar aqui registado o meu agradecimento a todas as pessoas que me acompanharam ao longo desta etapa tão importante da minha vida, bem como, pelo contributo de cada uma, de forma individual, para o meu crescimento e desenvolvimento quer a nível pessoal quer profissional.

Aos meus pais por todo o amor e apoio que me deram. Obrigada por toda a educação, força e confiança que me concederam. Obrigada por toda a paciência que tiveram para mim e por toda a compreensão que detiveram perante a concretização deste meu sonho. Um sonho que se tornou possível e real e que se deve, numa primeira instância, a eles.

À minha irmã por ter estado sempre ao meu lado, por ter partilhado comigo risos e choros, por me ter chamado à atenção quando estava errada, por me ter oferecido todo o carinho e amor que podia, por me ter dado aquele abraço no momento e na hora certos, tudo isto nos poucos dias da semana em que conseguíamos estar juntas. Obrigada por tudo! Amo-te!

À minha família por toda a ajuda e afeto que me ofereceu. Obrigada pela preocupação, pelo esforço de tentar estar sempre disponível para mim e pelo incentivo que me deram no alcance de todos os meus objetivos.

À Cláudia, o único e melhor par pedagógico que alguma vez podia vir a ter ou escolher. Obrigada pela amizade, pela coragem e segurança transmitidas, pelos conselhos trocados e por todos os momentos que passamos juntas e sentimentos que partilhamos, fossem eles alegrias ou tristezas, aventuras, trabalhos, aprendizagens, sucessos ou insucessos... Obrigada por me teres dado a oportunidade de te ver crescer e de me teres ajudado a crescer.

Às minhas amigas com quem partilhei casa. Agradeço toda a força que me deram para superar os meus desafios, toda a ternura e paciência, todas as longas conversas e aventuras e todos os momentos de diversão que tiveram

comigo e que resultaram em boas e ótimas recordações. Foram, sem dúvida, uma segunda família para mim.

Aos meus amigos e colegas que tive o prazer de conhecer e trabalhar ao longo da licenciatura e do mestrado. A vossa amizade e o trabalho em equipa foram essenciais para mim, sem estes não conseguia ter chegado onde cheguei.

Aos meus amigos de sempre que, apesar de termos seguido percursos diferentes, estiveram sempre lá e acreditaram em mim, ajudaram-me a crescer, apoiaram-me nas minhas decisões e ensinaram-me, através do seu exemplo, que devemos lutar pelos nossos sonhos sem nunca desistir.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar e partilhar múltiplas aprendizagens. Apesar do cansaço muitas vezes sentido, a vossa energia, o vosso carinho e amizade para comigo e a vossa vontade de crescer e aprender sempre mais, deram-me força para continuar, bem como, cada vez mais a certeza de que eu tinha seguido o rumo certo.

Aos/Às Educadores/as Cooperantes e Assistentes Técnicos/as por me terem acolhido tão bem nas vossas salas de atividades, por me terem ajudado a evoluir e por me terem dado a oportunidade para experimentar. Obrigada pelo carinho e preocupação demonstrados.

À orientadora Professora Doutora Sara Barros Araújo pela constante partilha de saberes, pela disponibilidade, pelo incentivo em querer ser melhor e pelas aprendizagens que me proporcionou. Para mim, um exemplo a seguir.

À coorientadora Mestre Susana Esteves pela compreensão demonstrada, pelo apoio, pelos conhecimentos e pelos conselhos dados. Obrigada por toda a confiança e coragem que me deu, obrigada por ter acreditado em mim.

A todos os docentes que tive a possibilidade de conhecer, agradeço todo o tempo que disponibilizaram para o esclarecimento de dúvidas sobre o contexto das práticas e todas as aprendizagens que me ocasionaram.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, parte integrante no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no qual a mestranda reflete sobre a sua prática e os seus processos de aprendizagem profissional desenvolvidos nos contextos educativos de Creche e de Educação Pré-Escolar.

Estabelecendo uma articulação entre os quadros teóricos e a ação desenvolvida na prática, a mestranda teve a oportunidade de, através de uma aproximação à metodologia de investigação-ação, recorrer a estratégias formativas de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão que lhe permitiram a compreensão de problemáticas decorrentes da ação, bem como da importância do uso da reflexão diariamente.

Concomitantemente, o trabalho cooperativo e colaborativo entre todos os atores educativos e o processo de supervisão inerente à prática revelaram-se fundamentais na co construção de saberes, apoiada numa reflexão conjunta na, para e sobre a ação.

Neste sentido, a mestranda foi desenvolvendo atitudes questionadoras, indagadoras e críticas ao longo da sua prática educativa, que culminaram no desenvolvimento de não só conhecimentos e competências profissionais da mesma, como momentos de bem-estar e aprendizagem proporcionadas às crianças.

Por fim, a mestranda dá relevo à formação ao longo da vida, sendo que considera necessário o desenvolvimento de novos saberes, de forma gradual, com o objetivo de ser capaz de dar resposta aos diferentes desafios da sociedade vigente e, assim, a todas as necessidades e interesses das crianças.

Palavras-chave: Creche, Criança, Educação Pré-Escolar, Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

The present Internship Report within the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, part of the Master's in Pre-School Education, in which the student reflects on her practice and her professional learning processes developed in the educational contexts of Daycare and Pre-School Education.

By establishing an articulation between the theoretical concepts and the action developed in practice, the master student had the opportunity to, through an approach to research-action methodology, resort to formative strategies of observation, planning, action, evaluation and reflection that allowed her to understand problems that arise from the action, as well as the importance of daily reflection.

Simultaneously, cooperative and collaborative work between all educational actors and the process of supervision inherent to the practice have proved to be fundamental in the development of knowledge, supported by a joint reflection on, for and about action.

In this sense, the master's student began to develop questioning, inquiring and critical attitudes throughout her educational practice, culminating in the development of not only professional knowledge and skills, but also moments of well-being and learning provided to the children.

Lastly, the master's student emphasizes lifelong learning and considers that it is necessary to develop new knowledge, in a gradual way, with the aim of being able to respond to the different challenges of the current society and, thus, to all the needs and interests of children.

Keywords: Daycare, Child, Pre-School Education, Professional Development.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. Educação pré-escolar em Portugal	3
1.2. Princípios orientadores	6
1.3. Modelos curriculares e perspetiva pedagógica	12
2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	21
2.1. Contexto de educação em creche	22
2.2. Contexto de educação pré-escolar	28
2.3. Metodologia de investigação das práticas educativas	35
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	39
REFLEXÃO FINAL	73
REFERÊNCIAS	79

LISTA DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

A: Registos fotográficos

A1: Sala de atividades de Creche

A2: Sala de atividades de Pré-escolar

A3: Brincar heurístico

A4: Leitura de uma história e degustação de fruta

A5: Metodologia de Trabalho de Projeto – “Os Bichos da Casa”

A6: Reorganização da área da biblioteca

B: Planificações semanais

B1: Planificações de Creche

B2: Planificações de Pré-Escolar

C: Narrativas reflexivas individuais

C1: Narrativas reflexivas individuais de Creche

C2: Narrativas reflexivas individuais de Pré-Escolar

D: Grelhas de avaliação

D1: Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na PES de Creche

D2: Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na PES de Pré-Escolar

E: Outros documentos

E1: Exemplos de registos escritos do diário de bordo de Creche

E2: Exemplos de registos escritos do diário de bordo de Pré-Escolar

E3: Registo de observação escrito do brincar heurístico

E4: Registo das questões-base que sustentaram o projeto

E5: Comunicado às famílias no âmbito do TPC (“Tempo Para Crescer”)

E6: Comunicado às famílias na ajuda da recolha de materiais reutilizáveis

E7: História “Os amigos dos animais”

E8: Letra da canção do teatro

E9: Vozes das crianças

LISTA DE ABREVIACOES

- EPE – Educação Pré-Escolar
- ESE – Escola Superior de Educação
- DQP – Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
- NEE – Necessidade Educativa Especial
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PCS – Projeto Curricular de Sala
- PEI – Projeto Educativo da Instituição
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- PQA – *Program Quality Assessment*
- UC – Unidade Curricular
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), componente do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto, surge o presente relatório de estágio.

A proposta da elaboração do presente documento proporcionou à mestranda a construção de novos conhecimentos, bem como a consciencialização das suas capacidades e competências pessoais e profissionais desenvolvidas ao longo das suas práticas educativas, mais concretamente em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar.

Para além disso, a formanda teve a oportunidade de explanar o seu percurso profissional sustentando-se numa linha de investigação praxeológica, ao mesmo tempo que desenvolveu estratégias formativas, fundamentais para a sua prática futura, e obteve uma melhor compreensão dos efeitos das mesmas no bem-estar e aprendizagens das crianças.

Neste sentido, o relatório encontra-se organizado em três capítulos, apresentando o percurso de aprendizagem profissional da mestranda.

O capítulo um é composto pelo enquadramento teórico e legal, que a formanda se apoiou e fundamentou para o desenvolvimento da sua ação docente.

De seguida, no capítulo dois apresenta-se a caracterização da metodologia de investigação, que a mestranda se inspirou procurando transformar as suas práticas, e a caracterização das instituições educativas e do ambiente educativo.

O terceiro capítulo explica os processos formativos nos quais a formanda se apoiou aquando a sua intervenção nos contextos de estágio. Ao longo da sua exposição, a mestranda reflete sobre a evolução das suas aprendizagens profissionais ao nível das diferentes dimensões pedagógicas, de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

Posteriormente, apresenta-se uma reflexão final, que abarca uma síntese das potencialidades e dificuldades sentidas pela mestranda no decorrer de toda a sua prática educativa desenvolvida, assim como, de possibilidades futuras de aprendizagem.

Para finalizar, seguem-se as referências bibliográficas, legais, documentais e sitográficas que orientaram a formanda. Acrescenta-se, ainda, os anexos em formato digital que, pela sua pertinência e demonstração do desenvolvimento e construção de saberes partilhados, constam neste relatório.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo evidencia uma série de conceitos teóricos e legais que se revelaram ser fundamentais, tanto para o desenvolvimento profissional, como para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências da mestrandia. Note-se que estes fizeram parte de todo o seu percurso formativo permitindo desenvolver as bases de aprendizagem sobre a prática docente.

O enquadramento teórico e legal é, portanto, constituído por algumas conceções educativas, documentação legal, princípios base e referenciais teóricos que foram mobilizados pela mestrandia na sua ação.

A formanda sustenta-se, ainda, nestes mesmos conhecimentos curriculares para a compreensão das problemáticas decorrentes das práticas pedagógicas, que a auxiliaram nas reflexões desenvolvidas sobre os contextos educativos, elucidadas no terceiro capítulo.

1.1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

Reconhecendo o acesso à educação como um direito de todas as crianças, a Convenção sobre os Direitos das Crianças define como objetivos da educação a promoção do desenvolvimento global da criança e a preparação da mesma para uma vida adulta ativa (UNICEF, 2004, artigo 29.º). Neste sentido, cabe às famílias e aos profissionais de educação dar o seu contributo para que esse desenvolvimento e aprendizagem sejam consagrados.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), a EPE é uma das componentes do sistema educativo, da qual poderá surgir como complemento à educação da família, uma vez que esta é de frequência facultativa. Urge, deste modo, a relevância que o papel da família assume no que diz respeito ao percurso de educação de infância da criança. De forma articulada com o meio familiar, a educação pré-escolar através de “conteúdos, métodos e técnicas” cria oportunidades de aprendizagem à criança

que vão, por sua vez, contribuir para o seu desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, capítulo II, artigo 5.º).

Nesta linha de pensamento, a mestranda explana alguns dos objetivos da EPE que são fundamentais para ela, nomeadamente: motivar as capacidades de cada criança, contribuindo para a sua formação e o desenvolvimento estável de todas as suas competências; promover a observação e compreensão do meio ambiente permitindo a inclusão e colaboração da criança; fortalecer a formação ética e a responsabilidade da criança; desenvolver as competências comunicativas, a criatividade e a atividade lúdica; e, atuar na despiagem de inaptações, deficiências ou precocidades promovendo, assim, uma melhor orientação da criança (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, capítulo II, artigo 5.º).

A EPE trata-se, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) do primeiro passo da educação básica e decorre ao longo da vida. A mesma estabelece como público-alvo crianças dos 3 anos até à idade de ingresso no ensino básico e realça, igualmente, o papel preponderante de complemento e cooperação que a EPE deve determinar com a família, cuja finalidade é a total inserção da criança na “sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (capítulo II, artigo 2.º).

No que concerne à Creche, pode-se dizer que esta é um contexto formal de índole socioeducativa, que apoia tanto as famílias como as crianças, acolhendo-as até aos 3 anos de idade, durante o período de tempo que os pais ou outros se vêm impedidos de exercer responsabilidades parentais. Neste âmbito, a mestranda destaca alguns dos objetivos que esta valência comporta, particularmente: prestar cuidados adequados ao processo evolutivo de cada criança; garantir cuidados de higiene, nutrição e alimentação apropriados; efetuar um atendimento individualizado, consoante as necessidades de cada criança; e, promover atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade para o desenvolvimento integral da criança (Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto).

Contudo, em Portugal, a evolução dos serviços de educação e cuidados para a primeira infância tem-se revelado lenta, sendo que o contexto de Creche não se encontra tão desenvolvido como o de EPE (OCDE, 2001).

Note-se que a mestranda, ao longo das suas práticas em ambas as valências aqui a ser abordadas, teve como ideias gerais e primordiais da educação, uma

educação para todos e uma educação que permita o desenvolvimento de capacidades e opiniões pessoais da criança, bem como do seu sentido de responsabilidades morais e sociais, que possibilita tornar-se útil à sociedade (Formosinho, 1994).

O desenvolvimento e promoção de atividades e experiências pedagógicas, lúdicas e significativas para as crianças, quer relativas ao contexto de Creche como EPE, são orientadas pelos/as educadores/as de infância. Estes/as são, sem dúvida, um ator fundamental da qualidade da educação pré-escolar, dado o seu papel na iniciação da educação básica (*idem*). Por esta razão, e dada a complexidade da docência no âmbito da formação inicial houve a necessidade de criar referenciais comuns à atividade dos profissionais de educação de todos os níveis de ensino (Formosinho & Machado, 2009). Estes encontram-se presentes no Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto sob a forma de quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e, dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Cabe ao/à educador/a de infância, sob uma visão de escola inclusiva, da multiculturalidade como mais-valia, da diferenciação pedagógica e da cidadania democrática, promover o desenvolvimento integral das crianças. O/A mesmo/a deve, portanto, desenvolver o seu currículo numa perspetiva praxeológica, construindo os seus conhecimentos articulando a teoria com a prática, de acordo com “a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, artigo 4.º, anexo V; Formosinho & Machado, 2009).

Neste campo de ação, de acordo com o Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto, o/a educador/a de infância deve desenvolver o seu currículo tendo em conta a planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como, das atividades e projetos curriculares. Para o efeito, o/a mesmo/a deve mobilizar o conhecimento e as competências necessárias, nos domínios da formação pessoal e social, da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. Só assim, irá ver concretizado o objetivo de promover aprendizagens significativas e diversificadas, que permitam uma maior igualdade de oportunidades (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto).

Acrescenta-se, ainda, que o decreto-lei supramencionado refere que a formação do/a educador/a de infância o habilita, de igual modo, a desenvolver as mesmas funções educativas no quadro da educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade (*idem*).

1.2. PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Em torno de uma imagem da criança como um ser com competência e atividade, um ser com agência, o centro da ação educativa, o construtor do seu conhecimento e um ser com direitos e aprendiz ativo, urge aqui realçar a importância que o papel do/a educador/a de infância detém no processo de desenvolvimento da criança (Lino, 2013; Oliveira-Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Formosinho (2009) identifica os profissionais da educação básica como sendo “agentes de desenvolvimento humano das crianças”, devendo enveredar por uma “profissão de serviço e não apenas como uma reprodução” (p.88). Nesta conceção, o/a educador/a de infância deve centrar-se numa abordagem contextual de modo a ter em conta uma conceção ecológica – dando primazia ao contexto, aos papéis dos atores no mesmo e às suas interações e relações entre os contextos (social e cultural) – e uma conceção sócio construtivista da qualidade na educação pré-escolar – a qualidade é construída, frente a frente, nas interações educacionais, bem como, nas relações interpessoais entre os atores (Bertram & Pascal, 2009).

Nesta compreensão, o/a educador/a deve integrar na sua prática uma boa organização do ambiente educativo, um processo contínuo de observação, planificação e avaliação e a criação de relações sólidas no âmbito da ação educativa (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Para além disto, a sua ação deve basear-se na de alguém “que transmite, mas, sobretudo, que tem de aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, em vista à finalidade última da educação que é promover cada um enquanto pessoa.” (Sarmiento, 2009, p.327). Este profissional de educação deve, portanto, estar ciente da importância que uma formação ao longo da

vida demonstra ter perante o seu desenvolvimento pessoal ou profissional, enquanto a sua função como docente (Formosinho & Machado, 2009).

A prática de observação, registo e documentação deve estar sempre presente no quotidiano do/a educador/a de infância, uma vez que lhe dá a conhecer as características, interesses, dificuldades e necessidades de cada criança (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Partindo do conceito de observação como a seleção de informação relevante e adequada, através dos seus órgãos sensoriais e recorrendo à teoria e conteúdos científicos, o adulto tem a oportunidade de poder descrever, interpretar e agir (Carmo & Ferreira, 1998). Observar o envolvimento da criança no brincar (alguns sinais como a motivação, o prazer, a concentração, a persistência e o empenhamento) é fundamental para o profissional de educação compreender se a mesma está a desenvolver uma experiência de aprendizagem profunda e intensa (Bertram & Pascal, 2009). Ao mesmo tempo, é essencial que o/a educador/a faça, também, parte do brincar da criança, sem interferir, mas estimular e apresentar desafios às suas explorações (*idem*; Lopes da Silva et al., 2016).

É, de acordo com uma observação sistemática, de recolha de informações e análise da documentação pedagógica que o/a educador/a poderá dar início a uma reflexão que servirá de base para a planificação e posterior avaliação. Concomitantemente, um processo de observação contínuo permite que o adulto possa apoiar os interesses e intenções das crianças através dos projetos de aprendizagem, promovendo, deste modo, não só a articulação das áreas de conteúdo, numa perspetiva de aprendizagem holística, como também a participação das crianças no planeamento e avaliação (Estrela, 1994; Lopes da Silva et al., 2016).

Neste campo de ação, o/a educador/a de infância reconhece a criança como sujeito e agente, partindo do que ela já sabe e do que é capaz de fazer com vista o seu desenvolvimento. Assim, num processo de escuta ativa e na promoção de situações em que a criança “aprenda a aprender”, o adulto permite que mesma desempenhe um papel dinâmico no desenvolvimento da sua própria aprendizagem (Hohmann, Banet & Weikart, 1995; Lopes da Silva et al., 2016).

Planear pressupõe que o/a educador/a preveja e antecipe o que é mais relevante desenvolver com as crianças, tendo em consideração que podem surgir propostas delas e situações imprevistas. Para além disso, através da planificação o adulto promove aprendizagens significativas e diversificadas

quer no âmbito da formação pessoal e social, quer da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto; Lopes da Silva et al., 2016). Uma planificação deve ser, desta forma, coerente, contextualizada, realista, flexível e diversificada (Diogo, 2010).

No âmbito da realização da planificação, o/a educador/a de infância deve refletir sobre as intenções educativas relativas, entre outras, à organização da gestão das rotinas e do espaço e dos materiais e disposição de instrumentos diversos que estimulam e promovem para além de interações diversificadas o envolvimento da criança no brincar (Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, é papel do/a educador/a disponibilizar um ambiente rico e estimulante, proporcionando um ambiente inclusivo e fomentador da igualdade de oportunidades. Desta forma, o adulto estará a integrar na sua ação uma prática de diferenciação pedagógica, na qual possibilita que todas as crianças possam progredir de acordo com as suas necessidades (Bertram & Pascal, 2009).

Urge, nesta conjuntura, refletir sobre a criação de relações afetivas no qual o/a educador/a demonstra sensibilidade para com a criança, a estimula no processo de aprendizagem e, por fim, lhe dá autonomia para experimentar, participar na construção dos seus conhecimentos e resolver problemas e conflitos (*idem*). Ademais, a qualidade destas relações facilitam a aprendizagem, sendo o que o/a educador/a de infância se torna um modelo a seguir quando, perante as crianças, ele próprio tem como atitudes a sinceridade e autenticidade, a aceitação, valorização e confiança e a compreensão empática (Rogers, 1983, op. cit. Bertram & Pascal, 2009).

Relativamente à dimensão das interações, para além das relações estabelecidas com as crianças o profissional de educação cria outras com a equipa educativa e as famílias, com um objetivo comum: a partilha de conhecimentos sobre a criança e responsabilidades na sua educação. Logo, é fundamental que o/a educador/a facilite e estimule estes intervenientes ou outros membros da comunidade a participarem no planeamento e avaliação, com a finalidade de enriquecer a prática educativa (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao mesmo tempo que o/a educador/a de infância reflete sobre as intenções educativas (o que é que as crianças aprenderam, se o que foi planeado foi ao encontro do desejado e o que pode ser aperfeiçoado), no campo de desenvolvimento da ação, reflete similarmente sobre a sua prática, de acordo com as suas conceções pedagógicas, optando formas variadas de registar e

recolher informação para avaliar e questionar-se sobre o que é mais vantajoso e adequado recolher (*idem*). Planificar, consiste, então, na transformação de uma ideia ou intenção num curso de ação (Zabalza, 2003).

A avaliação na EPE centra-se numa avaliação “*para a aprendizagem e não da aprendizagem*” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16). Quer isto dizer que, sob uma dimensão formativa (criança é promotora da sua aprendizagem), a avaliação é vista como um elemento de apoio e suporte da prática educativa (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011). A avaliação deve ser contínua, devendo igualmente contemplar uma intenção, uma técnica, um conjunto de questões, a aplicação, a resposta das crianças, a correção e as consequências (Diogo, 2010). Implica, por isso, que o/a educador/a tome consciência da sua ação e avalie juntamente com as crianças (Lopes da Silva et al., 2016). No processo de avaliação a mestranda para além de se sustentar na sua observação, fez uso de dois instrumentos, nomeadamente o documento de Avaliação da Qualidade do Programa (*Program Quality Assessment – PQA*) e o manual de Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias (DQP). O primeiro centra-se nas condições e organização e gestão do ambiente físico, dos planos e rotinas, da interação adulto-criança, da observação e planificação e do envolvimento parental. O segundo foca-se, principalmente, no envolvimento da criança no brincar (conteúdo este já referido no âmbito da observação, aquando a mestranda expôs a ideia de Bertram e Pascal, 2009).

Em termos práticos, para que tudo o que foi supramencionado seja possível, o/a educador/a de infância desenvolve a sua ação apoiando-se, para além dos referentes legais já elucidados, numa série de princípios que o orientam e tornam possível um desenvolvimento dos processos educativos adequado.

Neste sentido, surgem as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), uma referência comum para todos os profissionais de educação de infância e que os orientam nas suas práticas, tem em vista uma educação de qualidade. Estas regem-se pelos objetivos da Lei-Quadro e apresentam: fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, diretrizes para a intencionalidade educativa e para a organização do ambiente educativo, áreas de conteúdo em diferentes âmbitos do saber (área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área de conhecimento do mundo) e, ainda, orientações para a continuidade educativa e transições. Importa referir

que este princípio orientador, apesar de não incorporar a valência de Creche, serve para muitos educadores da pequena infância uma espécie de guia, no que diz respeito, essencialmente, aos fundamentos e princípios, à intencionalidade educativa e à organização do ambiente educativo. Deste modo, a mestranda, na sua prática educativa em contexto de Creche teve como um dos princípios orientadores, face apenas às dimensões referidas, as OCEPE de 1997, em articulação com as Experiências-Chave HighScope para Bebés e Crianças (ao invés das áreas de conteúdo das OCEPE), identificadas por Post e Hohmann (2011). Em contexto de EPE, a mestranda utilizou, também como um dos princípios, mas desta vez orientando-se de acordo com todo o seu índice, as OCEPE em vigor, publicadas em 2016. Recaindo novamente sobre a integração da Creche no respetivo documento regulador, note-se que a nova versão do mesmo já sente essa preocupação.

Para além das OCEPE, o/a educador/a de infância deve consultar as brochuras disponibilizadas, pela Direção-Geral da Educação, como recursos de apoio para a educação. Quanto à valência de EPE, pode-se dizer que a mestranda se direcionou bastante para a área de conteúdo de Conhecimento do Mundo. As crianças demonstram, desde cedo, gostar de observar e interpretar a natureza, sendo que cabe ao/à educador/a proporcionar experiências e dinamizar atividades que promovam aprendizagens de ciências, cujo objetivo se explana no “desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal social e profissional” (Zabala e Arnau, 2007, op. cit. Martins et. al., 2009, p.15). Contudo, em torno de uma educação para a ciência, a mestranda fez uso de várias outras brochuras em prol do desenvolvimento das restantes áreas de conteúdo igualmente importantes.

Apesar das OCEPE demonstrarem ser um referente importante para a prática profissional em educação de infância, não revela ser, exclusivamente, suficiente para o desenvolvimento de uma atividade pedagógica de qualidade (Formosinho, 2013). Assim sendo, a adoção de modelos curriculares fazem igualmente parte do conjunto de princípios orientadores para a maior parte dos educadores de infância, da qual resultam visões diversificadas de criança, de aprendizagem e de jardim-de-infância. Estes modelos construíram-se a partir de uma articulação entre a teoria e a prática, sendo que, centrando-se na

relação sujeito/objeto do conhecimento, assentam-se em duas abordagens: construtivista e sócio construtivista (Serra, 2004).

A abordagem construtivista encontra-se associada ao domínio da psicologia cognitivista de Piaget, partindo da ideia de que a criança constrói o seu próprio conhecimento na interação com o meio (Santos, 1977). A educação é, para este modelo, o motor para o desenvolvimento global da criança (Solé & Coll, 1999). Deste modo, pode-se dizer que o processo de aprendizagem decorre ao longo de toda a vida, quando a criança relaciona e incorpora os novos conhecimentos com os e nos antigos, respetivamente. Para que esta ocorra é necessário que os educadores sejam mediadores deste processo, na medida em que planeiam, orientam, organizam, desenvolvem atividades pedagógicas diferenciadas e ajudam a criança a relacionar o que aprendeu de novo com o que já sabia (Santos, 1977; Ausubel & Sullivan, 1989).

Nesta linha de pensamento, como forma de complemento à teoria de Piaget, faz-se alusão à abordagem sócio construtivista. Esta foi desenvolvida por Vygotsky e foca-se essencialmente na interação social, na linguagem e na cultura como fonte de desenvolvimento da aprendizagem da criança. Neste contexto, realça-se, mais uma vez, o papel do/a educador/a de infância como mediador entre a criança, os seus conhecimentos prévios e o mundo, uma vez que através da observação do meio e da familiaridade estabelecida com o que já sabiam, o conhecimento fortalece-se e é organizado em colaboração com os outros. Para o efeito, importa que o/a educador planeie, observe, promova e desafie o desenvolvimento das crianças (Boiko & Zaberlan, 2001).

Concomitantemente, Vygotsky estabelece uma relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem elucidada no conceito de “Zona de Desenvolvimento Próximo” (ZDP). A ZDP, segundo o psicólogo, consiste na distância entre o nível de desenvolvimento em que a criança pode alcançar ao revolver uma tarefa sozinha e o nível de desenvolvimento em que a mesma pode alcançar com ajuda (1979, op. cit. Onrubia, 1999). Tal como já foi mencionando, cabe, assim, ao/à educador/a dar apoio e ajuda necessários para a criação de um espaço dinâmico em que através da interação criança-adulto ou criança-pares desenvolve-se o processo de aprendizagem (Boiko & Zaberlan, 2001; Onrubia, 1999).

1.3. MODELOS CURRICULARES E PERSPETIVA PEDAGÓGICA

Os modelos curriculares, tal como já havia sido referido, constituem um referente orientador da ação pedagógica para o/a educador/a de infância, no qual se apresentam como “um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, op. cit. Serra, 2004).

Deste modo, no âmbito de desenvolvimento da sua prática, a mestranda apoiou-se em pedagogias explícitas, conciliando os fundamentos da ação, teoria e prática explanados em modelos pedagógicos (Formosinho, 2013).

No âmbito de uma pedagogia participativa a formanda teve a oportunidade de desenvolver uma práxis pedagógica fundamentada em valores, teorias e princípios éticos, ao mesmo tempo que desconstruiu ideais tradicionais alicerçados à pedagogia transmissiva, concetualizando a criança como pessoa nas suas relações com os outros, envolvendo-a nos processos de ensino-aprendizagem como co construtora da sua educação (*idem*).

Neste sentido, a mestranda teve a oportunidade de identificar-se com algumas características de vários modelos curriculares e de os adotar, de acordo com as diferentes políticas que orientam a ação das instituições educativas cooperantes. Relativamente ao contexto de Creche, a mestranda apoiou-se em determinados aspetos dos vários modelos, nomeadamente HighScope e Movimento da Escola Moderna (MEM) e da perspetiva pedagógica de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (tendo como foco a proposta do Brincar Heurístico). No que concerne ao contexto de EPE, a mestranda alicerçou-se aos modelos HighScope e MEM, à semelhança da Creche, bem como Reggio Emilia e Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

Entre os modelos transversais aos dois contextos de PES da mestranda, salienta-se primeiramente HighScope. Partindo da perspetiva desenvolvimentista de Piaget, este modelo encara a criança como o centro da ação educativa, desempenhando um papel ativo na construção do seu conhecimento através da ação. Da mesma forma, salienta a importância da autonomia da criança, na qual o papel do adulto é determinante, enquanto mediador e observador das suas experiências, para a sua promoção. Cabe ao/a educador/a de infância, por isso, a responsabilidade de organizar o espaço, os

materiais e o tempo, criar relações e estratégias de interação facilitadora com a criança e proporcionar, em suma, as condições necessárias para um bom ambiente de desenvolvimento e aprendizagem tendo em conta as necessidades e interesses de cada criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

Nesta perspectiva, HighScope, através da “Roda de Aprendizagem” apresenta os princípios que apoiam e guiam os profissionais educativos envolvidos nesta abordagem. A roda tem como eixo principal a aprendizagem ativa ou a aprendizagem pela ação, sendo que através das relações, das explorações e das experiências diretas as crianças desenvolvem o seu conhecimento que as auxilia a dar sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Em seguida, a mestranda centrar-se-á na exposição das características com as quais se identificou e desenvolveu ao longo de toda a sua PES, em cada um dos contextos.

As experiências-chave revelam ser primordiais no processo de observação da criança, tanto em Creche como em EPE, apesar da mestranda se ter identificado mais com este aspeto em contexto de Creche, pois permite ao/a educador/a perceber o que é que as crianças estão a fazer, a conhecer e as competências que estão a desenvolver ao mesmo tempo que exploram, fazem escolhas e comunicam com os outros (Post & Hohmann, 2011). Esta observação tem como ponto de partida o processo planear-fazer-rever da criança, em que esta faz um plano, coloca-o em prática e representa-o de diferentes formas (Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

Neste sentido, urge a necessidade de patentear as experiências-chave: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, música, comunicação e linguagem, explorar objetos, noção precoce de quantidade e número, espaço e tempo (Post & Homann, 2011). Estas, por sua vez, implicam que a criança: explore com todos os sentidos de forma ativa; encontre relações pela experiência direta; modifique e combine materiais; escolha materiais, atividades e objetivos; obtenha técnicas de uso de instrumentos e equipamentos; e use os seus músculos (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Nesta perspectiva, é fundamental que o adulto forneça materiais diversos que levam à exploração, disponha espaço e tempo que permita a utilização dos materiais e reconheça e estimule intenções, reflexões e resolução de problemas por parte das crianças (Homann & Weikart, 2011).

Deste modo, é importante realçar a interação adulto-criança no que diz respeito ao desenvolvimento da identidade da criança. Um clima relacional baseado em expectativas positivas revela, assim, ser fundamental, na medida em que o adulto ao proporcionar um ambiente seguro em que haja uma partilha de controlo, uma centração nos talentos das crianças, uma criação de relações autênticas, um apoio às brincadeiras e uma abordagem de resolução de problemas quanto aos conflitos interpessoais estará, concomitantemente, a promover a confiança nos outros, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

Um outro elemento a ter em atenção por HighScope é o contexto de aprendizagem. Importa que este se revele seguro, confortável, atraente e organizado de acordo com os interesses das crianças, de modo as crianças poderem ter a possibilidade de se envolverem nas brincadeiras, de fazer uso dos objetos consoante planos e intenções e de se sentirem valorizadas e competentes. Para além disso, enquanto os materiais devem ser variados, lúdicos e em grande número, refletir a vida familiar e organizados de modo a auxiliar a criança no ciclo de escolha-uso-arrumação; o espaço deve estar dividido em áreas de interesse bem identificadas e organizadas e deve ser flexível (Hohmann & Weikart, 2011).

Neste âmbito, a organização da sala de atividades não é estanque a todas as salas de Creche ou EPE, mas antes de acordo com as características de cada grupo de crianças devendo, por isso, incluir diferentes áreas de atividade bem como proporcionar diferentes aprendizagens. Ademais, deve ser aberta a mudanças, dando a oportunidade às próprias crianças de ajudar a tomar decisões nesse sentido (Hohmann, Banet & Weikart, 1979; Oliveira-Formosinho, 2013).

Estabelecendo uma relação com o espaço, surge a rotina diária. A sua organização deve ir ao encontro de experiências significativas no qual devem fazer parte o jogo (quer individual, pequeno ou grande grupo) e decorrer em ambientes diferenciados de acordo com o que as potencialidades educativas têm para oferecer (Oliveira-Formosinho, 2013). A rotina diária deve promover um horário que seja previsível pelas crianças, sendo, contudo, flexível de modo a acomodar as necessidades de cada criança. Acrescenta-se que ao longo de toda a rotina, o adulto tem a oportunidade de dar apoio e contato às crianças, participar nas suas brincadeiras, conversar com elas, encorajá-las a resolverem

problemas sozinhas e, ainda, de observar as crianças. Neste último aspeto, o adulto tem a possibilidade de registar observações que faz e de as analisar, assim como de planificar outras formas de apoiar as crianças (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

No que diz respeito ao modelo curricular MEM, este centra-se na escola “como comunidade de partilha das experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas”, e assenta, por isso, em três pilares: iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações sociais e reconstrução cooperada da Cultura. Nesta conjuntura, estes três domínios têm como finalidade atribuir significado ao ato educativo, de modo participado, dando primazia ao desenvolvimento como cidadãos ativos e democráticos, tanto dos/as educadores/as como das crianças (Folque, 2014; Niza, 2013, p.144).

Relativamente à EPE, o MEM organiza-se em três pressupostos fundamentais, nos quais consistem: na organização dos grupos de crianças de forma heterogénea, permitindo o respeito pelas diferenças individuais e uma educação inclusiva, através da interação e colaboração; na existência de um clima de expressão livre, dando valor e feedback ao que a criança diz, promovendo a sua comunicação; e na oportunidade de proporcionar às crianças um tempo lúdico, no qual elas desenvolvem uma atividade exploratória de modo a compreender o mundo em seu redor (Folque, 2014; Niza, 2013). Integram-se nesta última condição, o desenvolvimento de projetos que provenham de outros de pesquisa, tenham sido sugeridos pelas crianças ou incitados pelo/a educador/a (Niza, 2013).

O MEM dá também primazia ao processo aprender a aprender, numa linha de controlo gradual da criança sobre os seus processos de aprendizagem. Para o efeito o/a educador/a deve apoiar a partilha de responsabilidades pela aprendizagem e pela vida do grupo entre ele e as crianças, com a finalidade de progressivamente as crianças se autorregularem e tornarem-se autónomas, bem como através de um processo de interações as mesmas desenvolvam a linguagem. Este modelo propõe, desta forma, uma série de instrumentos de pilotagem que orientam o que vai acontecendo na sala, nos quais a mestrandia vai mencionar apenas os que contactou na sua PES em contexto de EPE: mapa de presenças, quadro de distribuição das tarefas e quadro do tempo (Folque, 2014).

Este modelo concretiza-se quando o adulto conhece a criança e atua tendo em conta a sua ZDP, possibilitando a criação de “andaimes” adequados para que a mesma se possa desenvolver gradativamente. É importante, assim, que o adulto estabeleça pontes entre o que as crianças já sabem e o que aprendeu de novo (Vasconcelos, 1997). O adulto deve, igualmente, aceitar a criança como pessoa, de modo a ouvi-la, valorizá-la e auxiliá-la a comunicar com os outros, assim como deve ser mediador e promotor de experiências pedagógicas baseadas nos seus interesses, numa ação participada, cooperada e democrática (Folque, 2014; Niza, 2013).

Quanto ao MEM, a mestranda identificou-se com o mesmo ao longo de toda a sua PES: em Creche no âmbito dos interesses e participação democrática das crianças; e em EPE, com um peso maior em todas as dimensões supramencionadas.

Para além dos modelos curriculares supramencionados, a mestranda teve a oportunidade de desenvolver na sua PES, mas apenas em contexto de Creche a proposta do Brincar Heurístico de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson.

O brincar heurístico é uma atividade desenvolvida num ambiente controlado e dedica-se à exploração espontânea de um conjunto de vários objetos, com os quais a criança brinca livremente, durante um determinado período de tempo. Este permite que a criança desenvolva um papel ativo na sua aprendizagem através da exploração e da descoberta do mundo que a rodeia, assim como desenvolva a sua habilidade de concentração (Goldschmied & Jackson, 2007). Concomitantemente, a criança vai estabelecendo relações entre os objetos, que mais tarde se transformarão em conceitos.

Goldschmied e Jackson identificam algumas especificidades desta abordagem, nomeadamente: as crianças terem acesso a um variado conjunto de materiais, no qual selecionam alguns e explora-os de forma concentrada; as crianças escolhem os objetos e não estão preocupadas com a forma correta de os usar, uma vez que os seguram conseguem perceber diretamente o que podem ou não fazer com eles; os materiais do brincar heurístico criam uma experiência significativa às crianças; devido à vasta gama de materiais disponíveis as crianças não entram em conflitos, não exigindo a intervenção do adulto (*idem*).

Nesta perspectiva, o adulto desempenha um papel de facilitador, no qual, durante a atividade do brincar heurístico, deve sentar-se numa cadeira, em silêncio, concentrado e observar. Este não deve incentivar ou propor, elogiar ou orientar o que a criança quer fazer, com exceção à regra, caso alguma criança comece a atirar coisas e a perturbar as restantes crianças. O adulto tem, ainda, um papel determinante na organização do espaço, dos materiais e do tempo, sendo que cabe a ele: oferecer materiais para brincar (no mínimo 15 materiais diferentes, com um saco que possa ser fechado para cada um e com uma vasta gama de materiais de cada tipo); disponibilizar um espaço amplo (com tapete para reduzir o ruído, pois o silêncio é fundamental); arrumar todos os materiais da sala que não são para esta atividade; criar um período de tempo do dia para o brincar heurístico (sendo que uma hora é o tempo aconselhado), devendo estar presente vários adultos de modo a observar com mais atenção um grupo pequeno de crianças (oito no máximo); ir arrumando os materiais que vão ficando desorganizados, sem intervir e em silêncio, para que pareçam sempre convidativos à criança; dar tempo suficiente (15 minutos) à criança para arrumar os materiais nos seus respetivos sacos (devidamente identificados), para que seja uma atividade sem pressa e prazerosa, promovendo, deste modo a sua autonomia (*idem*).

Quanto aos modelos curriculares adotados pela mestrandia somente em contexto de EPE, surgem a MTP e o modelo de Reggio Emilia.

Alicerçado ao modelo de MEM, a MTP leva a cabo, tal como o nome indica, um projeto que corresponde à previsão de algo a realizar, que possui uma intenção do que se pretende, antecipação do para quê e previsão do resultado (Lopes da Silva, 1998). Um projeto consiste num estudo de um determinado tema (próximo à realidade das crianças) que as crianças colocam em prática, podendo ter a duração de dias ou semanas, de acordo com a faixa etária das crianças e da natureza do tema (Katz & Chard, 1997).

A MTP baseia-se nos planos e intenções das crianças, mas sob a orientação do adulto, atribuindo, assim, um papel fundamental a este, na medida em que incentiva as crianças a interagirem com pessoas, objetos e ambiente, da forma que achar ser mais significativa para elas (*idem*). Ademais, é fundamental que este esteja disponível e atento para as crianças (Vasconcelos, 1998). Deve, também, promover os processos de negociação e consenso (Bruner, 1986, op. cit. Vasconcelos, 2012).

Os projetos envolvem, geralmente, as crianças na realização de uma planificação mais complexa e diversas atividades, podendo ser realizado quer de forma individual quer em pequeno ou grande grupo, dando primazia à participação ativa nas suas próprias pesquisas. Procura, ainda, estimular a criança a avaliar o seu próprio percurso nas capacidades que usa, a controlar a sua atividade e a escolher tarefas que possam ser elas a conduzir (Katz & Chard, 1997). Importa aqui referir que o/a educador/a não deve esquecer de trabalhar na ZDP da criança (Vygotsky, 1978, op. cit. Vasconcelos, 2012).

De acordo com esta abordagem, o processo educativo centra-se na aprendizagem da criança e nos seus interesses, possibilitando uma articulação de domínios do saber (Lopes da Silva, 1998). A MTP tem, assim, como objetivos: promover o desenvolvimento da criança a nível emocional, moral e estético, bem como da sua aprendizagem; incentivar as crianças a colocar questões, resolver problemas e a aumentar o seu conhecimento sobre o mundo que a rodeia; e estimular a vontade da criança em continuar a aprender (Katz & Chard, 1997).

A planificação das atividades passa por quatro fases. A fase I consiste na definição do problema, em que as crianças formulam um problema ou perguntas a investigar, partilham saberes que já têm sobre o tema e fazem registos, com apoio do adulto, de mapas conceituais ou teias. Tenta-se deixar claro “o que fizemos” para que o problema surgisse e responder, nesta primeira fase, à questão “o que sabemos” e “o que queremos saber” (Vasconcelos, 2012). Segundo Katz e Chard (1997), o adulto deve tentar captar o interesse das crianças, uma vez que elas não se interessam todas pelas mesmas coisas, mas a forma como o projeto lhes é apresentado é um grande fator.

A fase II comporta a planificação e desenvolvimento do trabalho, sendo que as crianças fazem uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto de acordo com determinados objetivos e realizam mapas, teias ou redes como linhas de pesquisa. Tenta-se dar resposta às questões “como vamos saber” e “o que queremos fazer” (Vasconcelos, 2012).

A fase III compreende a etapa de execução, na qual as crianças, através de experiências diretas organizam, seletam e registam a informação, aprofundando-a e contrastando-a com os conhecimentos iniciais (*idem*).

Por fim, a fase IV consiste na divulgação/avaliação, permitindo a socialização através da exposição organizada do trabalho ou a divulgação através de uma celebração (Edwards et al., 1999, citado por Vasconcelos, 2012). Para além disto, faz-se a avaliação do trabalho, da intervenção de todos os elementos do grupo, do nível de entajuda, da qualidade das pesquisas e das tarefas desenvolvidas, da informação e das competências obtidas. Posteriormente, são formuladas novas conjecturas de trabalho, podendo nascer novos projetos. O processo de avaliação envolve todos os intervenientes, que constitui não só o que já foi dito, mas também as vozes dos pais e das próprias crianças (Vasconcelos, 2012). Ademais, o processo de divulgação pode ser alvo de avaliação por parte do/a educador/a, pois permite uma consciencialização do desenvolvimento social e intelectual da criança (Katz & Chard, 1997).

Katz e Chard (1997) afirmam que os registos são fundamentais para consultas futuras, bem como o envolvimento dos pais ao longo do desenvolvimento do projeto, seja por exemplo na fase das pesquisas e partilha de informações ou na divulgação à comunidade. Vasconcelos (2012) refere, também que tanto as teias como as diferentes fases já mencionadas podem ser reconstruídas ou entrecruzadas em diversos momentos do processo (sob a forma de balanços intermédios), não sendo, portanto, lineares. A mesma autora acrescenta que numa sala de atividades podem existir mais do que um projeto.

O modelo pedagógico de Reggio Emilia, à semelhança do já referido, considera que a criança desempenha um papel ativo no desenvolvimento do seu conhecimento sobre o mundo, tal como Piaget aponta na sua abordagem construtivista. Contudo, Reggio estabelece uma relação entre este papel da criança com a “pedagogia das relações”, em que “todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos” (Lino, 2013, p.118).

Nesta linha de pensamento, a colaboração ergue-se como a “chave” do sucesso desta pedagogia, em que a construção do conhecimento e o desenvolvimento individual e do grupo dá-se a partir da participação e respetiva cooperação de todos, no qual se partilham tanto os progressos como as dificuldades, sendo estas últimas mais fáceis de ultrapassar (*idem*).

Para além disto, o modelo de Reggio incita as crianças a explorarem o meio envolvente e a expressarem-se através de múltiplas formas de “linguagens” (palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, jogos de sombra, colagens, dramatizações e música), promovendo o desenvolvimento intelectual das crianças pelas diferentes formas de expressão simbólica (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

Uma outra característica desta abordagem é o espaço visto como terceiro educador, dando primazia à *piazza*, um espaço comum a toda a escola. No contexto de prática de EPE da mestranda, este espaço baseia-se na sala polivalente, um local que possibilita o desenvolvimento social entrecruzado com o cognitivo, propício a encontros e interações e promotor de cultura (Gandini, 1999).

No âmbito das interações educativas, Reggio realça a pedagogia da escuta, na qual o papel do/a educador/a é proporcionar um ambiente educacional de bem-estar, confiança, motivação e de curiosidade onde as crianças são escutadas e se é escutado (Lino, 2013).

Desta forma, a pedagogia de Reggio Emilia comporta estes três pilares – as interações/relações, a colaboração e a comunicação – que são estabelecidas com as crianças, educadores e famílias, e integrados num sistema social mais abrangente (*idem*; Rinaldi, 1999).

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

A PES da mestranda realizou-se em duas instituições diferentes, em dois contextos educativos igualmente distintos. Ambos os estabelecimentos educativos caracterizam-se por terem em comum vários aspetos, entre eles: a sua localização na Área Metropolitana do Porto, mais concretamente na cidade da Maia; serem Instituições Particulares de Solidariedade Social e, por isso, instituições de natureza associativa.

O percurso de prática pedagógica da mestranda decorreu de forma gradual, tendo início num contexto de Educação em Creche, com um grupo de crianças com idades entre os 2 e os 3 anos, seguindo-se do contexto de Educação Pré-Escolar, no ano letivo seguinte, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

A primeira instituição atrás referida (valência de Creche) regia o seu funcionamento pela legislação em vigor: Portaria nº 262/2011 e Lei-Quadro (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro). Quanto às políticas que regulavam a sua ação, a instituição desenvolvia a mesma segundo as grandes linhas do Projeto Educativo da Instituição (PEI), focando-se nas antigas OCEPE (1997) e nos modelos pedagógicos HighScope, MEM e MTP (Instituição Cooperante, 2016c). Contudo, particularizando-os ao grupo em contexto de Creche, de acordo com o Projeto Curricular de Sala (PCS) (Instituição Cooperante, 2016a), distinguem-se HighScope e MEM.

No que diz respeito à segunda instituição (valência de EPE) norteia a sua ação pela legislação seguinte: Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto (alterada pela Portaria nº 411/2012, de 14 de dezembro); Lei-Quadro (nº 5/97, de 10 de fevereiro); Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de junho; pelo Regulamento Interno e pelo Projeto Pedagógico. As políticas que orientam a ação da instituição em questão fundamenta-se, essencialmente nas antigas OCEPE (1997) e nos princípios orientadores seguintes: HighScope, MEM, Reggio Emilia, Elinor Goldschmied e MTP (Instituição Cooperante, 2016d). Especificando-os, de

novo, ao grupo de crianças, mas desta vez relativas ao contexto de EPE, identificam-se HighScope, MEM, Reggio Emilia e MTP.

Concluída esta breve caracterização geral dos estabelecimentos educativos, faz também parte integrante do presente capítulo uma caracterização mais específica do ambiente educativo dos respetivos estabelecimentos, bem como da metodologia de investigação que a mestranda se inspirou e desenvolveu ao longo deste período de formação profissional. Neste âmbito, a mesma baseou-se na consulta de vários documentos orientadores: da ação educativa das instituições (PEI e PCS), dos registos de observação e de referenciais teóricos. Concomitantemente, mobilizou saberes obtidos através de diálogos e troca de informações com os/as educadores/as cooperantes, os/ as assistentes técnicos/as, as famílias e as crianças.

2.1. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO EM CRECHE

O PEI em contexto de Creche considera fundamental facultar momentos de aprendizagem para que possam ter um domínio dos conhecimentos e das técnicas que lhes garantam um suporte firme para as etapas da vida que se seguem, baseando-se na cooperação, no desenvolvimento da personalidade, na solidariedade e na participação democrática na sociedade. A proposta de organização curricular tem, assim, como objetivos gerais: uma educação para a cidadania, a autonomia da criança, o desenvolvimento da personalidade, a participação dos pais e da comunidade, o desenvolvimento das crianças de acordo com as suas características, comunicar e expressar emoções, produzir trabalhos de arte através e utilizando as artes e ampliar o conhecimento do mundo (Instituição Cooperante, 2016c).

Neste sentido, o tema do PEI designa-se por “Arte a Brincar”, tendo como objetivos específicos: valorizar as suas próprias produções e de outras crianças; reconhecer e usar materiais, utensílios e técnicas que têm a ver com as atividades artísticas; contextualizar algumas obras; fortalecer o gosto, atenção e a sensibilidade em relação à música; interagir e aumentar o conhecimento sonoro, exprimindo oralmente e corporalmente a música

através da dança; explorar sons do próprio corpo, do corpo dos outros e de outros elementos; confeccionar e manusear instrumentos musicais; dançar ao som de ritmos variados; dramatizar histórias de forma espontânea e sob a orientação dos educadores; sensibilizar a comunidade escolar para a arte; promover o contacto da comunidade escolar com artistas; e começar parcerias com instituições artísticas (Instituição Cooperante, 2016c).

Quanto à avaliação da prática pedagógica, a instituição utiliza a avaliação informal e a observação direta e indireta, as fotografias, os portefólios construídos pelas crianças e os questionários. Para além do referido, de cariz mais específico à sala de 2 anos, a avaliação consiste também num registo individual de observação, assentando num plano de desenvolvimento individual de cada criança (Instituição Cooperante, 2016c; Instituição Cooperante, 2016a).

A instituição onde a mestranda teve a oportunidade de realizar a sua primeira PES é constituída por dois edifícios construídos sob o rés-do-chão e rodeados por espaço exterior.

Num dos edifícios funcionam as valências de creche e pré-escolar, tendo como espaços disponíveis: três salas e uma casa de banho reservadas para creche (berçário, sala de 1 ano e sala de 2 anos); uma dispensa de apoio; três salas projetadas para o pré-escolar, dispendo de uma casa de banho e de uma dispensa para cada uma; duas salas para *ateliers* (biblioteca, informática, expressão dramática e musical); gabinete de direção e secretaria; um *hall* de entrada; um refeitório para todas as valências; uma cozinha; uma lavandaria; e, duas casas de banho e vestiários para adultos. No que diz respeito ao outro edifício, é constituído por uma sala de 2 anos; um refeitório e casas de banho para a sala de 2 anos; duas salas para *ateliers* e casas de banho para o ATL; e, casas de banho para adultos.

Relativamente ao espaço exterior deste estabelecimento educativo, é equipado por um parque infantil, pátios cobertos, descobertos e jardins. Cada sala do pré-escolar é apetrechada, ainda, por um pátio privativo.

Note-se que o grupo de crianças do contexto de PES da mestranda está subjacente ao primeiro edifício atrás mencionado, mais especificamente na sala de 2 anos, tendo acesso direto da sala: ao *hall* de entrada; à casa de banho (constituída por quatro sanitas e um lavatório com 4 torneiras); à sala de *atelier* de música; ao refeitório (onde se realizam os almoços e lanches); e, ao

espaço exterior – pátio privativo, parque infantil e jardins – todos estes a descoberto. Acrescenta-se, ainda, que todos estes espaços, à exceção da sala de atividades, são polivalentes.

No que concerne ao espaço da sala de atividades de 2 anos (cf. Anexo A1), pode-se dizer que é um local organizado de forma flexível para a aprendizagem, seguro, confortável e harmónico (Goldschmied & Jackson, 2007). A sala é ampla e agradável, dispondo de iluminação natural, devido às grandes janelas/portas de acesso ao espaço exterior numa das paredes, e artificial, quando necessária. É, também, provida de alguns espaços de arrumação e de mobiliário adequado às idades e estaturas das crianças.

A sala é constituída por um armário de grandes dimensões, com alguns materiais de auxílio à realização das atividades didáticas, e provida de equipamentos de aquecimento central. Nas paredes da sala, bem como na parede de um dos lados do corredor que dá acesso à sala, são colocados em exposição os trabalhos efetuados pelas crianças, para que tanto elas, como as famílias os possam observar, acompanhar e apreciar. A sala é, também, utilizada como dormitório, sendo que o mobiliário era reorganizado de modo a colocar 14 camas.

Para além disto, a mesma é composta por quatro áreas de interesse específicas. A área da biblioteca, constituída por livros de texto e imagem que são transportados para a mesa ou para os *puffs*. A área do faz de conta e a área da casinha, dispõe de objetos aproximados do real permitindo a interação entre os pares e a criação de mundos imaginários (Post & Hohmann, 2011). Esta última inclui fotografias das crianças com as famílias afixadas na parede. A área dos jogos e construções, contém jogos de madeira, plástico, cartão e esferovite que podem ser transportados para a mesa ou tapete, sendo que as crianças têm a possibilidade de estabelecer correspondência biunívoca, contar objetos, identificar cores e sentir texturas. A área da pista, composta por diversos objetos que se movimentam quando empurrados. Por fim, a área das expressões, dispõe de uma mesa em que as crianças podem criar produções através do uso de tintas, pincéis e folhas disponibilizados pelo adulto.

Todas as áreas encontram-se identificadas e cada uma têm um lugar definido, à exceção da área da biblioteca. Apesar de identificada não tem um espaço decretado como tal, podendo ser tanto na área do faz de conta (no tapete dos *puffs* e almofadas) como na área das expressões (na mesa). Caso o

tapete dos *puffs* e almofadas não fizer parte da escolha de alguma criança para ir para a área do faz de conta, as crianças que queiram explorar livros vão para lá, caso contrário vão para a mesa. Mesmo que na mesa haja crianças a fazer explorações plásticas, as crianças com os livros sentam-se numa cadeira, no lado oposto de onde decorrem essas explorações.

Quanto aos materiais, há algumas falhas no que toca a material lúdico e didático-pedagógico, principalmente na área dos jogos e na área da biblioteca. Aquando o tempo de jogo livre as crianças têm a possibilidade de escolher para onde ir, sendo de grande importância dar-lhes a oportunidade de poderem brincar e explorar sem a direção de outrem em qualquer área/atividade (Goldschmied & Jackson, 2007).

Na linha da organização e gestão do tempo, a instituição começa por receber as crianças entre as 7:30h e as 9h, sendo que, no caso das crianças em creche do primeiro edifício, são recebidas na sala de 1 ou na sala de 2 anos pelas ajudantes da ação educativa, de modo rotativo, acompanhadas por familiares. Às 9h as crianças são mantidas ou reencaminhadas na ou para a sua sala de atividades, respetivamente. Até às 9:30h decorre o acolhimento, onde as crianças têm a possibilidade de cantar os bons dias, identificar o estado do tempo (meteorológico) e partilhar novidades entre elas e os adultos. Ao mesmo tempo, há crianças que ainda vão chegando. Até às 11:30h, desenvolve-se o tempo de grupo proposto pelo adulto, tendo a duração de 20/30 minutos, seguido do jogo livre, higiene e prestação de cuidados e tempo de transição suave. Entre as 11:30h e as 15:00h, decorre o almoço, precedido pelo tempo de higiene e prestação de cuidados de preparação para o repouso e respetivo repouso e, novamente, higiene e prestação de cuidados para a preparação para o lanche (entre as 15:00h e as 15:30h). Posteriormente, o grupo regressa à sala e ao longo deste período de tempo (o tempo de grupo proposto pelo adulto – entre as 15:30h e as 16:00h –, jogo livre – entre as 16:00h e as 17:30h –, mini lanche – entre as 17:30h e as 18:00h – e, por fim, jogo livre até à hora de fecho do estabelecimento – entre as 18:00h e as 19:30h) as crianças esperam que os familiares os venham buscar. Note-se que a rotina diária do grupo era inteiramente flexível, de modo a favorecer ritmos e temperamentos individuais (Post & Hohmann, 2011). Da mesma forma, refere-se que a organização e gestão do grupo ao longo das atividades

desenvolvidas respeitam a individualidade da criança, bem como o pequeno e o grande grupo.

Face aos recursos humanos, fazem parte da instituição pessoal docente, não-docente, assim como, a família e as crianças. O pessoal docente e não-docente, é composto por um/a escriturário/a, 11 ajudantes da ação educativa, um/a cozinheiro/a, um/a ajudante de cozinha, um/a roupeiro/a e três funcionários/as de trabalho auxiliar, oito educadores/as, oito ajudantes de ação educativa e quatro professores/as das atividades extracurriculares (Inglês, Educação Musical, Educação Física e Natação). Quanto a estes últimos, pode-se dizer que se reúnem com a equipa pedagógica no princípio e fim de cada trimestre e sempre que algum deles ache essencial. Acrescenta-se ainda que em creche as atividades extracurriculares são apenas a Educação Musical e a Expressão Físico-Motora, sendo que o grupo de crianças de 2 anos em questão, apenas tem estas duas, modificando a rotina diária das crianças relativamente aos dias em que as têm (Instituição Cooperante, 2016c). Especifica-se, também, a organização da equipa responsável pelo grupo de crianças de 2 anos, nomeadamente: Educador/a de Infância, Ajudante de Ação Educativa, Professor/a de Música e Professor/a de Expressão Físico-Motora, bem como, a mestranda e o seu par pedagógico. Quando necessário, o grupo dispõe de apoio de outros elementos da equipa da instituição.

O grupo de crianças que a mestranda acompanhou ao longo da sua PES, em contexto de creche, é constituído por 14 crianças (4 do sexo masculino e 10 do sexo feminino), entre os 2 e os 3 anos de idade, tal como já mencionado.

No que diz respeito à frequência da instituição, 13 das crianças frequentaram-na em anos anteriores, sendo que apenas uma a está a frequentar pela primeira vez. Deste modo, a maioria já se encontra familiarizada com o estabelecimento educativo, tendo conhecimento dos espaços, rotinas, adultos e pares.

Relativamente ao contexto familiar, os pais têm idades compreendidas entre os 25 e os 39 anos, havendo apenas uma mãe de nacionalidade diferente da portuguesa (ucraniana). Quanto às habilitações académicas, a maioria deles têm o 12^o ano e residem nas mediações do jardim-de-infância ou localidades próximas pertencentes ao concelho da Maia. A maioria dos pais encontram-se empregados e trabalham por conta de outrem em exercícios profissionais muito diversos. As crianças coabitam com ambos os progenitores, à exceção de

uma criança, em que os pais deram início ao processo de divórcio. Quanto ao número de irmãos sete são filhas únicas, cinco têm um irmão e duas têm dois irmãos (Instituição Cooperante, 2016a).

No que concerne às necessidades do grupo, pode-se dizer que é composto por crianças muito ativas, apesar de algumas revelarem ser um pouco inquietas. Quando estas se envolvem nas atividades livres ou espontâneas, algumas crianças revelam certas dificuldades em manter-se nas mesmas durante um longo período de tempo. Para além disto, as crianças evidenciam que a necessidade de promover o desenvolvimento da questão da autonomia (ao nível da sua higiene, alimentação e do vestir/despir a roupa e calçar/descalçar), concentração e linguagem e comunicação oral (no âmbito das consciências: fonológica, da palavra e sintática). O grupo é ainda de pouca iniciativa e de pouca tolerância à frustração, não sendo capaz, igualmente, de resolver os seus próprios conflitos aquando o tempo de jogo livre. A sua atividade motora revela-se ainda um pouco violenta, baseada no correr, pular, arrastar, puxar e empurrar. E, em termos de perícia e manipulação o grupo evidencia algumas dificuldades no que diz respeito ao uso das mãos nas suas explorações. Por fim, as crianças têm bastante interesse por desmontar coisas e juntá-las de novo, ouvir histórias, realizar atividades relacionadas com a culinária, música e plástica, com o tema dos animais e de atividades que envolviam bolas.

No âmbito da dimensão das interações, enquanto algumas crianças revelam ser muito inibidas outras evidenciam alguma capacidade e vontade para partilhar brincadeiras com outros. Porém, a sua aptidão para partilhar objetos é ainda muito limitada, sendo que, de modo geral, as crianças são muito autocentradas e egocêntricas.

Refere-se, ainda, que o grupo de crianças da sala de 2 anos encontra-se, portanto, na fase de desenvolvimento sensoriomotora, no qual as crianças já dominam a permanência do objeto e começam a ampliar as suas explorações sensoriais e motoras, através do faz de conta, por exemplo (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Recaindo novamente sob o tema das interações verifica-se um ambiente relacional apoiado em expectativas positivas através de manifestações de afeto, carinho, atenção, calma e prazer das interações entre as crianças e os adultos. Estes últimos têm o cuidado de explorar e jogar com as crianças, de as ouvir,

observar, trocar diálogos, apoiar, encorajar e elogiar. Neste campo de ação, a mestranda preocupou-se em adotar a mesma postura e pôr em prática esses valores, para além de outros, demonstrando uma “(...) capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional” (Decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto de 2001, Anexo II, Ponto 2, Alínea f). Ademais, importa referir que toda a equipa técnica, incluindo a mestranda e a sua díade, coopera e aprende de forma mútua em prol de um lugar de bem-estar e organizado para a aprendizagem. Quanto às famílias, o facto de estas terem acesso às salas facilita uma interação mais direta com o pessoal docente e não docente, estabelecendo diálogos e criando igualmente relações de cooperação com vista o conforto, alegria e prazer das crianças. Goldschmied e Jackson (2007) defendem que, para o bem-estar da criança, é essencial que pais e educadores/as criem uma boa relação entre si, com o objetivo de criar um ambiente contínuo e natural entre a casa e a escola.

Nesta compreensão, o PCS desenvolve-se de acordo com as grandes linhas do PEI, tendo em atenção as necessidades e interesses das crianças dando-lhes a possibilidade de conquistarem diversas aprendizagens plurais e de construírem a experiência dessa pluralidade (Instituição Cooperante, 2016a).

2.2.CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Em contexto de EPE, o PEI (Instituição Cooperante, 2016d) delinea a sua ação tendo em consideração alguns pilares definidos pela UNESCO (2010) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – com o objetivo de promover a formação de cidadãos informados, capazes de pensar e agir de modo autónomo e livre, recetivos e abertos à mudança, defensores e respeitadores de bons estilos de vida, autorreguladores, condescendentes, sensíveis e com a aptidão de interceder solidariamente na comunidade. A proposta de organização curricular tem, nesta conjuntura, como temática “Cidadania: Eu, a Natureza e o Mundo”, e alguns dos seus objetivos gerais são os seguintes: promover a inclusão da criança; promover a

construção da identidade da sua criança como um ser com direitos e deveres; reconhecer a importância da família; formar cidadãos independentes, comunicativos, e responsáveis; educar para a condescendência, respeito por si, pelos outros e pela natureza (*idem*).

Por este motivo, integram-se dentro deste PEI (Instituição Cooperante, 2016d), vários outros projetos, comuns às três salas de EPE, tais como:

- “Criar laços”, desenvolvendo atividades de forma colaborativa entre familiares, amigos e o estabelecimento educativo, através de diferentes estratégias: “[instituição] em Família” (onde um familiar e/ou amigo pode realizar uma atividade com o grupo de crianças da criança que conhece), T.P.C. – Tempo para Crescer (atividades propostas pelo/a educador/a para a criança as realizarem em casa com a sua família), Jornal de Parede – “Notícias que uma Casa quer Contar” (onde são expostas atividades e projetos realizados no estabelecimento educativo no hall de entrada), entre outras.
- “Bichos e árvores [da instituição]” tem como objetivo encontrar e conhecer as árvores, a vegetação e os animais que vivem no estabelecimento.

A sala C, particularmente, desenvolveu um outro projeto sob a orientação da mestrandia e do seu par pedagógico, sendo esse uma variante do projeto dos “Bichos e árvores [da instituição]”, designado por “Os Bichos da Casa”.

No que diz respeito à avaliação, o estabelecimento envolve todos os profissionais, famílias e crianças num processo colaborativo e consciente, de diversas formas: avaliação informal, observação direta e indireta, fotografias, portfólios construídos com as crianças, diálogos informais, questionários (Instituição Cooperante, 2016b; Instituição Cooperante, 2016d).

A mestrandia realizou a sua PES em PEP numa instituição composta por um edifício de grandes dimensões, onde as valências de creche e pré-escolar integram uma das partes térreas que o compõem. O mesmo é circundado por um espaço exterior muito amplo.

A parte térrea da instituição dispõe dos seguintes espaços: gabinete de direção e secretaria; um pequeno hall de entrada; três salas destinadas à creche (berçário, sala de 1 ano e sala de 2 anos); casa de banho dentro de cada uma das salas de 1 e 2 anos; casa de banho para adultos dentro da sala do berçário; três salas reservadas ao pré-escolar (sala A, sala B e sala C), dispondo

de uma casa de banho dentro de cada sala; uma sala polivalente; um refeitório para todas as valências; duas casas de banho para adultos nas imediações do refeitório; e, uma cozinha. O grupo de crianças do contexto de PEP que a mestranda teve a possibilidade de acompanhar pertence à sala C. Esta liga-se diretamente a um corredor central que acede a todos os espaços mencionados. O piso inferior é constituído por uma casa das máquinas, uma lavandaria, uma despensa, uma sala de arrumos e uma casa de banho no seu interior (conhecida por “Mediateca” – um espaço com roupas de disfarces, acessórios, duas mesas redondas, cadeiras, entre outros). A instituição é constituída, também, por um auditório, uma sala de exposições, um bar com uma casa de banho ao lado e uma sala de estar.

Todas as salas têm acesso ao exterior, à exceção do berçário. As salas de EPE partilham esse mesmo espaço (pavimentado a granito, a descoberto e sem quaisquer equipamentos, para além de limitado com um pequeno muro e uma cerca de parque infantil), pois encontra-se ligado diretamente a cada uma destas salas. Para além deste, as três salas de EPE têm a oportunidade de explorar um outro espaço exterior, localizado à entrada da propriedade da instituição, conhecido por “Árvore da Montanha” (é assim designado devido ao relevo do jardim, que faz lembrar uma “Árvore na Montanha”). Este espaço, a descoberto, é composto por um pavimento de borracha (composto por um escorrega, baloiços e estruturas de cordas) rodeado por jardim, ficando perto do portão e do circuito por onde os carros passavam, não tendo quaisquer tipo de delimitações, implicando uma atenção redobrada por parte dos adultos quando as crianças o frequentam.

No que diz respeito à sala C (cf. Anexo A2), pode-se dizer que a mesma retrata bem as intenções quer do/a educador/a como da dinâmica do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Para além da referida casa de banho e o acesso direto, tanto ao corredor central como ao espaço exterior pavimentado a granito, pode-se dizer que, perante o número do grupo de crianças que frequenta a sala C – 23 –, a mesma, torna-se muito reduzida. A sala dispõe de iluminação artificial e natural, devido às janelas/portas de acesso ao exterior. É equipada com mobiliários adequados às idades e estaturas das crianças. O facto de as salas serem equipadas com uma casa de banho, faz com que as crianças ganhem mais autonomia na questão da sua higiene, permitindo desenvolver um sentido de identidade própria enquanto sujeito autónomo e

independente (Hohmann & Weikart, 2011). As casas de banho são, igualmente, adaptadas às estaturas das crianças, com três sanitas, um lavatório com três torneiras e um polibã.

A sala é constituída por um armário grande, equipado com alguns materiais de suporte para a dinamização de atividades em diferentes âmbitos; um móvel com os portefólios das crianças expostos e acessíveis às crianças e com outros materiais disponíveis (naturais, de expressão plástica, reutilizáveis, etc.); e, duas mesas, como suporte a materiais audiovisuais, tais como: televisão, DVD, colunas e, mais tarde, foi-lhe acrescentada um computador. As paredes da sala, bem como a sala polivalente, têm várias placas de cortiça, onde são afixados os trabalhos das crianças, para que as mesmas os possam observar, apreciar, consolidar conhecimentos e divulgar as suas experiências e aprendizagens com os restantes atores da instituição e as suas famílias.

A sala C encontra-se dividida em diversas áreas de interesse. A área da biblioteca, provida de alguns livros de texto e imagem que são mobilizados para o tapete ou para os bancos lá presentes e de um armário com várias gavetas (com revistas e jornais, fantoches, etc.), que servem também de suporte para duas plantas e dois animais (cágado e peixe). A área da casinha, constituída por vários objetos que representam elementos da cozinha e de um quarto dando a possibilidade à criança de criar ou recriar situações vivenciadas nas suas casas. A área dos jogos de mesa, composta por vários puzzles, jogos de tabuleiro, materiais de massa de modelagem, entre outros, permitindo o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e criação de estratégias para a resolução de problemas. A área das construções, contém legos, blocos de madeira, uma grande variedade de animais, transportes, etc., criando oportunidades para a criança explorar, construir, imaginar, escolher e manipular (*idem*). A área da expressão artística, formada por um cavalete, em que num dos lados encontra-se um quadro de ardósia com giz e apagador e, no outro, um quadro branco em que se coloca uma folha A3 pendurada para que a criança possa criar as suas obras através das tintas e pincéis. Mais tarde criou-se uma nova área, no âmbito do projeto mediado pela díade, a área do laboratório, composta por diferentes objetos de exploração e investigação, permitindo que a criança faça explorações com água, bem como, investigue e analise animais ou plantas, ou outros.

Todas as áreas encontram-se identificadas com o nome e o número máximo de crianças a frequentar aquela área. No que diz respeito aos materiais, principalmente na área da biblioteca, evidenciam ser muito reduzidos.

Um outro espaço presente na sala é uma mesa de trabalho que permite às crianças fazerem uso dela aquando a exploração de materiais relacionados com pintura, escrita, recorte, colagem, etc..

Na dimensão da organização e gestão do tempo, o estabelecimento educativo abre às 7.30h começando logo a receber crianças. Estas permanecem na sala polivalente até às 9h, sendo mobilizadas para a sala de atividades, decorrendo o tempo de acolhimento até às 9.30h, onde as crianças: cantam os bons dias; nomeiam o responsável do dia (por dia era nomeado um responsável, de acordo com a ordem alfabética dos nomes) que fica encarregue de preencher o quadro das presenças e o quadro mensal; preenchem o quadro das tarefas e, mais tarde, acrescentou-se o quadro de distribuição das crianças pelas áreas de interesse; e, dialogam entre todos, sobre novidades que queiram partilhar, sendo este diálogo mediado pela criança responsável. Até às 12h: dá-se o momento de trabalho nas áreas e, posterior, arrumação (de forma autónoma); desenvolvem-se as atividades propostas e/ou orientadas pelo/a educador/a e, quando adequado, desenvolve-se o trabalho no/s projeto/s individual/ais ou de grupo ou o trabalho no PEI ou PCS; por vezes, quando o tempo meteorológico o permite, as crianças podem desenvolver atividades de jogo espontâneo no exterior (pavimentado a granito); às 11.45h realiza-se a higiene pessoal para a preparação para o almoço. Das 12h às 12.45h, decorre o almoço. Até às 13.30h decorre a higiene pessoal e dentária, enquanto as crianças visualizam um filme na televisão ou no computador; até às 14h, dependendo do estado de tempo, as crianças vão para o exterior (para a “Árvore da Montanha” ou para o pavimento e granito) ou permanecem na sala, desenvolvendo atividades nas diferentes áreas de interesse; das 14h às 16h dá-se a continuação ou realizam-se novas atividades propostas e/ou orientadas pelo/a educador/a. Esta rotina é diferente num dos dias da semana, em que às 15h decorre a atividade extracurricular de educação física. Às 16h decorre a hora do lanche e às 16.30h as restantes atividades extracurriculares, em dias diferentes. Findo estas, até às 19.30h, desenvolvem-se atividades propostas e/ou orientadas pelo/a ajudante da ação educativa. Tal como na PES em contexto de creche, também nesta instituição a rotina diária do grupo da sala C

era totalmente flexível, bem como é igualmente respeitada a organização e gestão do grupo (seja individual, pequeno grupo ou grande grupo).

Quanto aos recursos humanos, a equipa educativa é constituída por docentes e não-docentes e pelas famílias e crianças. O grupo dos docentes e não-docentes é formado por cinco educadores/as, quatro professores/as das atividades extracurriculares (Inglês, Educação Musical, Educação Física e Xadrez), nove ajudantes de ação educativa, 2 elementos nos serviços gerais e dois elementos na cozinha (Instituição Cooperante, 2016d). No que se refere à sala C, em concreto, a equipa responsável pelo grupo é: Educador/a de Infância, Ajudante de Ação Educativa, Professores/as das Atividades Extracurriculares, mestranda e o seu par pedagógico. Quando preciso, outros elementos da equipa educativa do estabelecimento oferece o seu apoio. Assinala-se que nem todas as crianças do grupo da sala C têm a possibilidade de participar nas atividades extracurriculares, sendo que, durante a dinamização destas, essas crianças são mobilizadas para a sala A ou B.

Neste estabelecimento educativo, a mestranda desenvolveu a sua segunda PES com um grupo constituído por 23 crianças (8 do sexo masculino e 15 do sexo feminino). O grupo de crianças tem idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, maioritariamente, de 5 anos – duas com 3 anos, sete com 4 anos e os restantes (14) com 5 anos. Refere-se ainda, que foi sinalizada uma Necessidade Educativa Especial (NEE) a uma das crianças com 4 anos, designada por Perturbação do Espectro do Autismo de nível 1, mais conhecida por Síndrome de Asperger. Esta criança, em particular, caracteriza-se pela rigidez de pensamento, por comportamentos rotineiros ou repetitivos, por interesses limitados e pela dificuldade de autorregulação emocional. Nos domínios da linguagem, discurso e coordenação motora, a criança evidencia um bom desenvolvimento, uma vez que, segundo o/a educador/a cooperante, fora sempre muito estimulado em casa pelos pais. A nível das interações sociais, esta criança relaciona-se muito bem com adultos, após algum tempo de os conhecer, mas com os seus pares tem algumas dificuldades, apesar de com algumas crianças essa ação não se revelar difícil.

A maioria das crianças, já tinham frequentado a instituição antes, sendo que apenas quatro estão lá pela primeira vez (Instituição Cooperante, 2016b). No início desta PES da mestranda, algumas crianças demonstravam não estar ainda completamente integradas no grande grupo, vindo isso a mudar.

Considerando o contexto familiar, os pais têm idades entre os 20 e 50 anos e nacionalidade portuguesa. A nível académico, a maioria tem o 12º ano e uma licenciatura, alguns o 9º ano e um mestrado, um tem o 11º ano e dois é desconhecido. Todos eles residem ou na mesma freguesia do estabelecimento educativo ou em freguesias vizinhas. Quanto à situação profissional, a maioria trabalha por conta de outrem, cinco estão desempregados, um/a é doméstico/a e cinco é desconhecida. As crianças vivem com ambos os progenitores, à exceção de duas. Seis das crianças são filhas únicas, 14 têm um irmão, duas têm dois irmãos e uma tem dois irmãos (*idem*).

No que se refere às necessidades do grupo, as crianças da sala C, demonstram ser muito carentes, sempre a querer chamar a atenção e com pouca autonomia na resolução de problemas, mas independentes na questão da alimentação e reconhecem as regras de bem-estar à mesa. Já são capazes de entender que devem partilhar os brinquedos, embora, por vezes, revelem serem egocêntricos. A nível da linguagem, o grupo evidencia algumas necessidades. Na comunicação oral, enquanto o grupo demonstra ser bastante ativo, uma das crianças é bastante inibida quando em atividades organizadas em grande grupo. A nível da motricidade fina, algumas crianças necessitam de desenvolver a capacidade de habilidade de recorte e de usar um lápis. Têm algumas dificuldades no domínio da matemática, em respeitar o turno de fala e algumas crianças dificuldades na identificação de noções temporais. No início da PES, as crianças eram bastante barulhentas no tempo de jogo livre, não se concentrando durante muito tempo nessas atividades, eram bastante conflituosas e não respeitavam as regras da sala. No entanto, isso veio posteriormente a modificar. As crianças têm como interesses: ajudar os adultos a arrumar as coisas; executar tarefas; brincar na área das construções, da casinha e no exterior; jogos de competição; ouvir histórias, músicas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas; correr, saltar e escalar; escrever; tema dos animais; atividades relacionadas com a plástica e culinária.

Segundo Piaget, as crianças entre os 2 e os 6 anos encontram-se na fase de desenvolvimento pré-operatória, em que as crianças utilizam o pensamento simbólico de forma complexa, são capazes de compreender o sentido de identidade, compreender a causa e efeito, tomar iniciativa, ter empatia e confiar nos outros (Hohmann & Weikart, 2011; Papalia et al., 2001).

Tal como na PES em contexto de creche, também em contexto de EPE, verifica-se que as interações se baseiam em relações positivas entre todos. Demonstrações de amizade, cuidado e preocupação com o outro, serenidade e satisfação estão presentes nas interações entre as crianças e os adultos, no seu quotidiano. Mais uma vez, e face à experiência desenvolvida em contexto de creche, a mestranda procurou ter as mesmas atitudes e promover esses valores. Quanto às interações entre os adultos, o sentido de cooperação e colaboração entre toda a equipa e entre esta e as famílias, com vista o desenvolvimento global das crianças, é patenteado. Assim, as relações informais auxiliam o processo de desempenho das funções educativas e na tomada de decisões sobre a educação das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste campo de ação, o PCS da sala C, tendo como ponto de partida o PEI, centra-se na reflexão sobre as opções educativas determinadas, no âmbito da educação para a autonomia, o sentido de responsabilidade, o desenvolvimento coerente da personalidade, o respeito pelos outros, a partilha e igualdade, entre outros (Instituição Cooperante, 2016b).

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Ao longo das PES da mestranda nos diferentes contextos, a metodologia de investigação utilizada consistiu numa aproximação à metodologia de investigação-ação.

Esta metodologia desenvolve-se a partir da ação e da dinâmica que lhe é implícita para ser gradativa. Em termos gerais, pode ser considerada como um conjunto de estratégias pensadas e colocadas em prática, neste caso pelo/a educador/a, com vista não só a melhoria do sistema educativo, como também do seu próprio desenvolvimento profissional (Latorre, 2008; Oliveira-Formosinho, 2009). Altricht et al. acrescenta que, através dessas estratégias, a investigação-ação dá-lhes a oportunidade de ultrapassar problemas da prática e de perfilharem mudanças de modo refletido (1996, *op. cit.* Máximo-Esteves, 2008). A metodologia investigação-ação procura, portanto, que o sujeito

desenvolva o conhecimento, através da própria investigação, ao mesmo tempo que intervém na prática.

Elliot aponta dois aspetos que se subentendem neste tipo de metodologia: o desejo de melhorar uma situação específica que tenha acontecido e a necessidade de a investigar (1991, *op. cit.* Máximo-Esteves, 2008).

Para uma melhor compreensão, apresentam-se algumas das características da investigação-ação: é participativa; é colaborativa; cria comunidades autocríticas; é um processo sistemático de aprendizagem; induz a teoria sobre a prática; põe à prova as práticas, ideias e suposições; implica registar, reunir e analisar juízos, reações e impressões; procede a mudanças cada vez mais amplas; e, começa com pequenos ciclos de planificação, ação, observação e reflexão (Kemmis e McTaggart, 1988, *op. cit.* Latorre, 2008).

Neste âmbito, remete-se o assunto para a última característica atrás mencionada, uma vez que, estas quatro fases constituem o processo de investigação-ação. Um dos fundadores desta metodologia foi Kurt Lewin (1946), lançando as bases para a concetualização, sendo, desde logo, complementada e desenvolvida por outros autores. Tal como referido, as fases surgem sob a forma de ciclos em espiral e sob a forma de diferentes modelos. Lewin (1946) descreve a investigação-ação de acordo com os seguintes passos: planificação, ação e avaliação da ação. Kemmis (1989) define as fases: planificação, ação, observação e reflexão. Elliot (1993) definiu os seguintes momentos: elaborar um plano, colocá-lo em prática e avaliá-lo; retificar o plano, pô-lo em prática e avaliá-lo novamente, e assim sucessivamente. Por fim, Whitehead (1989) propõe: sentir ou experienciar um problema, imaginar uma solução para o problema, pôr em prática a solução imaginada, avaliar os resultados das ações empreendidas e modificar a prática à luz dos resultados (Latorre, 2008; Máximo-Esteves, 2008).

Após este esclarecimento, refere-se que a mestranda teve como ponto de partida uma metodologia de investigação em conformidade com todos os princípios propostos, de forma integrada e complementada, mas tendo como ponto de partida a: observação, planificação, ação e avaliação/reflexão.

O processo de observação/registo permite ao/à educador/a: reconhecer e identificar fenómenos; aprender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações das crianças; colocar problemas e verificar soluções; e, a recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la. Deste modo, através

da observação participante, com participação ativa na vida do grupo de crianças, a mestranda recorreu às seguintes ferramentas de recolha de informação: nas notas de campo, no diário de bordo, em diálogos (com as crianças e com a equipa educativa), na análise de documentos oficiais e na documentação pedagógica e em meios audiovisuais (fotografias, gravações em vídeo, gravações em áudio). A observação constitui, ainda, a base para uma possível intervenção na prática educativa, já que esta serve de suporte para a planificação e avaliação (Estrela, 1994).

A planificação está estritamente ligada ao conceito de previsão. Esta permite, então, prever e antecipar o que vai acontecer e orientar o profissional educativo na definição das intenções educativas e na seleção e organização de princípios curriculares, como por exemplo: os conteúdos, estratégias, materiais, etc.. O processo de planificação acarreta uma análise rigorosa de diferentes aspetos, sendo que implica uma grande dedicação em termos de observação, trabalho, reflexão, investigação e tempo para que esta seja realizada e que faça sentido (Diogo, 2010).

A metodologia de investigação-ação recai muito sobre a ação, envolvendo todas as formas de pesquisa no contexto, na procura de padrões ou disparidades que possam surgir. São pilares das ações a confiança e a responsabilidade ética (Altrichter et al., 1996, *op. cit.* Máximo-Esteves, 2008). Para além disto, o desenvolvimento da ação planificada leva o/a educador/a a refletir sobre o que as crianças aprenderam, se o que foi planificado foi ao encontro do que se pretendia e o que pode ser aperfeiçoado (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A avaliação/reflexão deve ser encarada como um quadro de orientação, para que tanto o/a educador/a como a criança tenham a possibilidade de reformular a sua forma de agir (Diogo, 2010). A prática reflexiva permite que o/a educador/a desenvolva competências ao nível da reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, cuja finalidade se centra na mudança e melhoria da prática pedagógica do quotidiano educativo (Oliveira & Serrazina, n.d.). Ademais, o processo de reflexão irá conduzir a uma nova planificação, juntamente com uma nova avaliação (Lopes da Silva et al., 2016).

A mestranda desenvolveu uma aproximação ao processo de investigação-ação em conjunto com a equipa educativa, em prol de uma tomada de decisões consciente e intencional para uma melhoria das suas próprias competências

em parceria com as dos outros. Este processo pode ser desenvolvido de forma individual ou em grupo, baseado na autorreflexão e na colaboração. Assim, a procura de um problema ou dificuldade sentida, de maneira a tornar as práticas mais sólidas e firmes, obtêm resultados significativos (Máximo-Esteves, 2008; Oliveira-Formosinho, 2009).

Rapoport menciona, ainda, que a colaboração entre os profissionais na investigação leva à articulação entre a teoria e a prática, segundo uma linha de regulação ética (1970, *op. cit.* Máximo-Esteves, 2008). Grundy complementa, dizendo que “As técnicas podem ser aprendidas e aplicadas isoladamente, mas o juízo profissional não pode ser solitário: a práxis é uma acção social, orientada para o Bem comum” (1989, citado por Moreira, 2001, p.29). Neste sentido, pode-se dizer que a metodologia investigação-ação, encontra-se estritamente ligada à investigação praxeológica, dado que a criação da pedagogia decorre sob uma triangulação em que os conhecimentos constroem-se na ação em articulação com as teorias e os saberes, bem como, as crenças e valores. Note-se que, esta, para além de interativa, é renovada sistematicamente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Deste modo, o/a educador/a deve procurar fazer uma recolha de informação constante, com a finalidade de se manter sempre atualizado/a. Deduz-se, assim, que o/a mesmo/a encontra-se numa formação contínua.

Nesta perspetiva, reporta-se para o triângulo de Lewin, na medida em que incita a importância da investigação, da ação e da formação para o desenvolvimento de competências profissionais (1946, *op. cit.* Latorre, 2008). Hargreaves e Fullan aclaram em que âmbitos essas mesmas competências se fortalecem, nomeadamente a nível: do desenvolvimento individual, que envolve um trabalho do/a educador/a sobre si próprio/a (comportamentos, ações, representações), do desenvolvimento profissional do/a mesmo/a como aumento de conhecimentos (aprendizagem de técnicas, estratégias e total domínio dos conteúdos) e do desenvolvimento profissional aleado ao contexto como um processo vivencial (partindo da investigação-ação ou da prática, organiza-a através da recolha de informações que influenciarão as suas conceções) (1992, *op. cit.* Mesquita-Pires, 2010).

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

Após a explanação dos quadros teóricos e legais pelos quais se orientou na prática, da metodologia de investigação pela qual se inspirou e da caracterização dos contextos de estágio, no presente capítulo a mestranda suporta-se no já exposto e analisa as propostas de atividades e projetos realizados, bem como reflete sobre estes no processo de aprendizagem das crianças, no impacto do seu próprio percurso e na sua evolução pessoal e profissional ao longo de toda a PES.

A prática pedagógica visa “a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a (...) prática docente no quotidiano das escolas” (Formosinho & Niza, 2009, p.129). Deste modo, procede-se a descrição e análise de algumas atividades e projetos desenvolvidos pela formanda, com vista a compreensão da construção de saberes profissionais da mesma em cada uma das valências. Note-se que, no decorrer deste processo direcionado para o seu desempenho profissional, a mestranda teve em consideração como referentes teóricos as OCEPE e os Decretos-Lei 240/2001 e 241/2001 e como documentos orientadores a ficha curricular da UC e as grelhas de avaliação dos processos de desenvolvimento da prática educativa supervisionada.

Sustentando-se na observação, planificação, ação, avaliação e reflexão como etapas que estabelecem relações entre si e que integram a intencionalidade educativa, a mestranda desenvolve a sua prática procurando aproximar-se à metodologia de investigação-ação (subcapítulo 2.1). A mesma foi adquirindo cada vez mais apetência na prossecução deste ciclo, tendo como base a “ação reflectida”, com a finalidade de observar, refletir e agir para, assim, mudar e melhorar a própria ação (Dewey, 1933, *op. cit.* Oliveira-Formosinho, 2009).

O processo de observação da mestranda e do seu par pedagógico decorreu de forma contínua e sucessiva tendo sido reservadas, excecionalmente, as primeiras três semanas de estágio em cada contexto para o mesmo. Este período de tempo revelou-se essencial para a díade tanto no seu período de

adaptação ao ambiente educativo como de integração no grupo de crianças. Concomitantemente, foi substancial para a recolha de dados em vários âmbitos mas, sobretudo, no conhecimento das características das crianças.

Ao longo de toda a PES, a mestranda foi auferindo cada vez mais propensão na recolha de informação relevante, através dos órgãos sensoriais com o objetivo de descrever, analisar e agir sobre o que observa (Carmo & Ferreira, 1998). Neste seguimento, através de uma observação participante (entrando em contacto direto e aprofundado com as crianças), direta (observando os comportamentos no momento) e naturalista (agindo num meio natural), a díade teve a oportunidade de identificar interesses, necessidades e aprendizagens das crianças, bem como de observar as crianças em pequenos e grande grupos ou sozinhas (Bogdan & Beklen, 2003; Estrela, 1994).

Para além disto, também o diálogo partilhado e os instrumentos de recolha de dados auxiliaram e contribuíram bastante para uma análise e interpretação mais completas de algumas situações ou comportamentos observados.

Deste modo, os diálogos entre a díade com o/a educador/a cooperante, o/a auxiliar técnico/a e as famílias eram diários. Esta partilha revelou-se, também, imprescindível nas primeiras semanas de observação em Creche, uma vez que o grupo de crianças tinham idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, a díade sentiu algumas dificuldades na identificação dos interesses e necessidades do grupo, perante o facto do domínio da linguagem do mesmo não ser, nesta fase, muito desenvolvido. Por este motivo, os diálogos criados com o/a educador/a cooperante, principalmente, foram uma mais-valia para a díade desenvolver a sua PES de forma coerente e com sentido.

Para complementar o processo de observação foram vários os instrumentos de recolha de dados mobilizados pela díade, nomeadamente a consulta do PEI, do PCS e da documentação pedagógica das crianças e a partilha dos registos fotográficos e de informações registadas nos blocos-notas; e pela mestranda, mais particularmente o diário de bordo. Relativamente a este último, com o auxílio dos restantes instrumentos, a formanda construiu um diário de bordo no decorrer de cada estágio, no qual lhe permitiu refletir sobre o que se passara durante o dia, no que se refere às propostas de atividades explanadas na planificação para aquele dia, à sua postura aquando o desenvolvimento das atividades com as crianças, assim como, às aprendizagens ou necessidades evidenciadas pelas mesmas. Em contexto de Creche, essa construção não fora

muito bem conseguida, pois o diário de bordo carecia um pouco mais de reflexão sobre as diferentes situações (cf. Anexo E1). Todavia, em EPE, a mestranda pensa que foi capaz de melhorar essa necessidade, na medida em que procurou centrar-se na análise dos resultados desses momentos e não apenas numa descrição estanque (cf. Anexo E2).

Neste campo de ação, a formanda desenvolveu “sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças”, uma das competências presentes nas grelhas de avaliação dos processos de desenvolvimento da PES (cf. Anexo D).

Ao mesmo tempo, a mestranda, ao nível da auto e hétero-observação demonstrou uma evolução no que respeita à sua formação e intervenção ao longo de toda a sua prática, principalmente ao nível da hétero-observação. Apesar de esta ser desenvolvida entre a díade e a equipa educativa e a orientadora cooperante, na PES I, o mesmo não se verificava no seio da própria díade. Porém, ao longo da PES II, foram notórios os esforços que a mestranda e o seu par pedagógico fizeram quanto à intenção de melhorar esta dimensão e, conseqüentemente, o trabalho em equipa.

Acrescenta-se, ainda, que a observação detém um papel ainda mais importante, uma vez que “apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.14).

Desta forma, todas as planificações realizadas e concretizadas semanalmente foram congruentes com as observações, com o propósito de responder de forma adequada ao desenvolvimento das crianças. Para o efeito, a díade estabeleceu um trabalho cooperativo com o/a educador/a cooperante, revelando ter sido primário no desenvolvimento de competências profissionais da mesma, proporcionando-lhe autonomia para a planificação de atividades. Ademais, estas atividades para além de dinamizadas individualmente pela formanda, pelo seu par pedagógico e pelo/a educador/a cooperante, outras foram desenvolvidas de forma cooperativa entre os três atores, sendo que os resultados foram muito positivos. Refere-se, também, que o/a cooperante sempre deu abertura à díade a oportunidade de poder dinamizar atividades noutros dias, para além dos que lhe competia ser a responsável.

Neste sentido, a mestranda assinala que todas as atividades propostas tanto pela díade como pelo/a educador/a cooperante foram alvo de uma reflexão conjunta acerca das suas intenções educativas, tendo em conta a integração

dos diferentes domínios do saber, do respeito pela ZDP das crianças e do desenvolvimento de novas aprendizagens. No processo de planificação, a díade teve, igualmente, em consideração não só a preocupação de integrar os diferentes interesses e necessidades do grupo como, também, ir ao encontro dos objetivos do PCS, possibilitando às crianças um leque mais alargado de novas aprendizagens e competências. Deste modo, teve-se o cuidado de planificar atividades diversificadas que servissem “objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (competência referida nas grelhas de avaliação, cf. Anexo D). Concomitantemente, a díade não descurou do uso de estratégias e recursos variados, pois sempre assumiu que os mesmos constituem um elemento crucial para estimular e captar a atenção da criança, predispondo a mesma para um envolvimento autêntico na atividade e conseqüente desenvolvimento integral (Bertram & Pascal, 2009). Note-se, ainda, que a díade demonstrou sempre apreço pela planificação de atividades que respeitassem a organização do grupo, tanto em pares como em grande grupo ou individualmente.

No início da PES I, em Creche, a díade não estava muito habituada ao modelo de planificação proposto, pois era totalmente novo e a confusão estabelecida entre os objetivos e estratégias não coadjuvou (cf. Anexo B1.2). Além disso, uma das decisões pedagógicas a ter em conta seriam as experiências-chave, elucidadas pelo modelo pedagógico HighScope, no entanto, uma vez que a díade não detinha muitos conhecimentos acerca das mesmas, foi necessário dedicar um pouco mais de tempo na interpretação e reflexão das mesmas, tendo como principal suporte os referenciais teóricos. Apesar disto, ao longo desta PES, a mestranda e o seu par pedagógico foram capazes de progredir ao nível da articulação dos objetivos, estratégias e avaliação (cf. Anexo B1.7), bem como, conquistar uma maior desenvoltura na análise e seleção das experiências-chave. Incidindo nestas últimas, a formanda considera que estas revelaram ser realmente essenciais no processo de conhecimento das crianças e identificação das competências presentes nas diferentes ações por elas desenvolvidas (Post & Hohmann, 2011).

No que concerne ao contexto de EPE, a díade já demonstrava uma certa aptidão na sua construção, pela razão de que o modelo de planificação proposto era o mesmo. Contudo, a mesma deparou-se com um entrave, pois de acordo com o feedback da supervisora institucional a díade teria de estabelecer

prioridades quanto aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, face ao grande número de objetivos apresentados na planificação (cf. Anexo B2.3). Uma diferença entre as duas valências encontra-se patente no enquadramento das experiências-chave, sendo que em EPE, ao invés destas, surge o enquadramento das áreas de conteúdo/domínios, áreas de diferentes saberes evidenciadas pelas OCEPE. Estas compõem diversos tipos de aprendizagem e possibilitam à criança desenvolver aprendizagens com sentido, bem como promove o gosto por continuar a aprender (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim como as experiências-chave em Creche, também as áreas de conteúdo/domínios em EPE auxiliaram a díade nos processos de observação, de planificação e avaliação, permitindo uma melhor compreensão das necessidades, dos interesses e das aprendizagens das crianças.

Transversalmente às duas PES, refere-se que a díade demonstrou bastantes dificuldades na planificação de atividades que promovessem a diferenciação pedagógica. Nesta conjuntura, apenas em Creche foi planificada uma atividade que fosse ao encontro deste princípio. Porém, todas as atividades desenvolvidas pela díade, apesar de não ter sido explícito nas planificações, foram planeadas e pensadas de forma integrada tendo em consideração o mesmo. Quer isto dizer que, no âmbito da ação, mesmo que as atividades tenham sido desenvolvidas por todas as crianças, em pequenos grupos a dinamização das mesmas era diferenciada, sendo que a díade, ao longo da mesma, ia adaptando as suas estratégias de ação de acordo com a ZDP de cada criança. Deste modo, a díade foi desenvolvendo o processo de *scaffolding*, no qual “o parceiro mais experiente incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados” (Rogoff, Malkin & Gilbride, 1984, p.33, citado por Vasconcelos, 1997, p.37).

Ainda no âmbito da planificação, salienta-se que em Creche as atividades eram desenvolvidas de forma mais isolada, enquanto em EPE a díade demonstrou sempre a preocupação de criar uma articulação entre elas. Neste sentido, a mesma sentiu alguns obstáculos em desenvolver outras atividades direcionadas para algumas necessidades do grupo, pois perante o desenvolvimento das atividades relacionadas com os diferentes projetos a serem desenvolvidos ao mesmo tempo e devido ao facto das atividades alicerçadas aos mesmos estabelecerem uma articulação entre si, revelou-se um

pouco difícil introduzir essas atividades mais insuladas. Contudo, a díade foi capaz de, após vários momentos de diálogo e reflexão, integrar com sucesso nas intenções pedagógicas, das diversas atividades, estratégias de desenvolvimento com vista a colmatar essas necessidades.

Um outro entrave sentido, consistiu na planificação de atividades tendo em conta a incorporação das propostas das crianças e das situações imprevistas.

Face ao primeiro ponto, a mestranda considera que, em contexto de Creche, dada a faixa etária das crianças ser tão pequena e o domínio da sua linguagem não estar muito desenvolvido, as mesmas não faziam qualquer sugestão, sendo que as atividades planificadas foram apenas ao encontro das necessidades e interesses evidenciados pelas crianças. Contrariamente, em contexto de EPE, em vários momentos de diálogo e em diversas situações foram feitas várias propostas por diferentes crianças, sendo que, sempre que possível e tendo em conta a relevância e adequação dessas sugestões, a díade procurou dar resposta às mesmas, contemplando-as nas planificações, como servem de exemplo as atividades desenvolvidas ao longo do projeto “Os Bichos da Casa”, que mais à frente serão referidas. Deste modo, ao integrar as propostas das crianças, a díade conferiu o direito à participação ativa no seu processo de aprendizagem, através da negociação e colaboração, promovendo princípios de vida em grupo democráticos (Folque, 2014).

No que concerne às situações imprevistas, em Creche houve a necessidade de sistematizar o processo de previsão das mesmas, no sentido em que a mestranda lhes devia dar maior relevo, refletindo sobre elas e planificar tendo em conta que as mesmas podem ocorrer, de modo a estar preparada para atuar perante elas. Na segunda PES, em contexto de EPE, inicialmente a formanda verificou ainda algumas dificuldades neste campo de ação, pois evidenciava estar um pouco limitada à planificação. Contudo, na sua opinião, a mesma demonstrou ter desenvolvido a capacidade de escuta ativa da criança, flexibilizando a sua planificação e tirando partido de oportunidades de aprendizagem não previstas, integrando, entre outras propostas das crianças ao longo da ação, a continuação da atividade numa fase posterior, o registo de atividades (desenho) e a reorganização da área de interesse da biblioteca (quando a proposta da díade apenas previa a construção de um fantocheiro para enriquecer a área – será abordada mais adiante) (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, foi capaz de planificar “a intervenção educativa de forma

integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Artigo 3.º, Anexo N.º 1 – II, Ponto 3, Alínea c).

Pode-se dizer, portanto, que com a contínua evolução da díade no desenvolvimento do processo de observação, bem como com os feedbacks que a mesma foi recebendo, foram-se colmatando todas as dificuldades supramencionadas, em ambos os contextos. Ademais, é de salientar que o modelo de planificação utilizado revelou-se bastante profícuo devido à sua estrutura e organização dos conteúdos por ela abrangida, permitindo ao leitor uma perceção sobre o que fora planeado e o seu porquê em prol do desenvolvimento das crianças em diferentes níveis.

Elencada ao processo de planificação, no qual se pressupõe e antecipam as aprendizagens mais relevantes a desenvolver, surge o domínio da ação. Este, procura colocar em prática as intenções educativas, com a finalidade de vir a refletir e compreender sobre tudo o que fora planeado se concretizou e o que pode ser melhorado (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, a formanda descreve em seguida algumas das atividades, mais significativas para a mesma, dinamizadas ao longo da PES.

Começando pelo contexto de Creche, por sugestão da educadora cooperante, a díade desenvolveu a proposta do Brincar Heurístico de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (cf. Anexo A3). Uma atividade exploratória e livre das crianças, que visa as mesmas explorarem o modo como os objetos se comportam perante a sua manipulação (subcapítulo 1.3: Brincar Heurístico).

Neste campo de ação, no âmbito da planificação (cf. Anexo B1.7), a díade articulou a dinamização desta atividade com algumas necessidades evidenciadas pelas crianças, nomeadamente o reduzido contacto com materiais não estruturados no seu dia-a-dia, a necessidade de algumas crianças adquirirem o sentido de respeito e de partilha e a dificuldade de algumas crianças ao nível da autorregulação (controlo de movimentos).

Ao mesmo tempo que a díade ofereceu ao grupo de crianças uma experiência diferente, também para ela revelou ser uma prática completamente nova, na qual teria apenas de permanecer sentada, em silêncio e observar, tirando apontamentos acerca do que as crianças iam fazendo

(enquanto uma estagiária os registava por escrito, a outra tirava fotografias) e intervindo somente nas situações em que alguma criança estivesse a incitar qualquer tipo de distúrbio (Goldschmied & Jackson, 2007).

Para além disto, a mestrande e o seu par pedagógico colocaram à disposição das crianças uma vasta gama de objetos de diferentes composições, texturas e cores, de forma a proporcionar uma experiência mais rica e a estimular “a curiosidade da criança pelo que a rodeia” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Artigo 3.º, Anexo N.º 1 – II, Ponto 4, Alínea f), mais particularmente: 15 latas, 8 correntes, folhas de plantas (eucalipto, salsa, japoneira, tulipeira, estrelícia, louro, limoeiro, laranjeira, cedro, pinheiro), flores (cravos, estrelícias, rosálias, chorões, marias brancas, pampilos, orquídeas, gracindas, marias brancas, rabos de chico), rolos de papel (45 pequenos e 40 grandes), cones de costura (45 pequenos e 30 grandes), 14 copos de plástico de diferentes formas, 50 rolhas de cortiça, 50 rolhas de metal, 40 pompons de lã (de diferentes tamanhos e cores), argolas de madeira (40 finas e 40 grossas), 10 argolas de metal, 21 bolas de ping-pong, 34 rolos de cabelo (de diferentes diâmetros) e 35 tubos de eletricidade (de diferentes tamanhos e diâmetro).

Cada tipo de objeto estava guardado num saco identificado com uma fotografia do mesmo, para que, quando chegasse a fase de arrumação, as crianças fossem capazes de procederem a essa mesma arrumação sozinhas. No total haviam 14 sacos, estando estes distribuídos de forma alinhada pela sala. Apenas as latas se encontravam fora do seu saco, estando distribuídas de forma aleatória pela sala, de maneira a evitar que as crianças se amontoassem num mesmo sítio. Neste seguimento, a articulação entre a “organização do espaço com os respetivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de mandar mensagens implícitas à criança” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.12).

Acrescenta-se, que a planificação foi alvo de uma reformulação na própria semana, mais especificamente relativa aos dias em que o Brincar Heurístico se iria desenvolver. Estava planeada a divisão do grupo de crianças, onde metade permaneceria na sala de atividades (a dinamizar a atividade proposta) e a outra metade brincaria no espaço exterior. No dia seguinte, trocar-se-iam os grupos, de modo a todas as crianças terem a possibilidade de experienciar esta atividade. Contudo, as condições atmosféricas condicionaram a ida para o espaço exterior e, visto que o estabelecimento educativo não dispunha de outro

espaço disponível para que essas crianças pudessem ir, a atividade acabou por não ser realizada no primeiro dia previsto. Tendo em conta que a atividade devia ser desenvolvida por todas as crianças na mesma semana, após uma reflexão entre toda a equipa educativa, decidiu-se que a proposta do Brincar Heurístico seria colocada em prática no segundo dia já prenunciado. Deste modo, a formanda salienta a importância da previsibilidade e flexibilidade que uma planificação deve respeitar, permitindo que o/a educador/a se sinta preparado/a a modificar a ordem de acontecimentos, mas de forma organizada e consistente (Post & Hohmann, 2011).

Considerando que a instituição não dispunha de um outro sítio para a realização desta atividade, a proposta teve de ser concretizada na sala de atividades das crianças na parte da manhã. Inicialmente a díade estava com um pouco de receio que o espaço não fosse o mais adequado, dados os elementos de distração que a sala de atividades integrava. No entanto, perante os níveis de envolvimento que as crianças mais tarde evidenciaram, essa apreensão depressa se dissolveu. Apesar disso, a mestrande tem consciência que os resultados podiam não ter sido estes, sendo que numa prática futura, a seleção de um espaço mais apropriado e confortável será o ideal.

Ora, uma vez que o grupo de crianças era grande (14) e não chegavam todas à mesma hora, decidiu-se começar a atividade às 9.30h com as crianças presentes até à altura, nomeadamente seis crianças. As restantes crianças, à medida que iam chegando, iam para a sala de Expressão Musical, estando ao encargo de uma das auxiliares da sala de 1 ano (visto que a assistente técnica da sala de 2 anos chegava num horário mais tarde). Lá as crianças tinham vários jogos e livros para poderem explorar. Às 10:15h os grupos de crianças trocaram, sendo que o primeiro foi levado para a sala de música e o segundo (composto por cinco crianças) para a sala de atividades para realizarem a atividade. Nesse período de transição efetuado pelo/a educador/a cooperante, a díade varreu o chão, limpando os fragmentos das plantas exploradas pelo primeiro grupo e recolocaram as latas, mais uma vez, distribuídas de forma aleatória pela sala. Além disso, verificou se as plantas teriam ou não de ser substituídas, tendo outras de reserva para o efeito.

A díade observou, nesta conjuntura, várias situações e explorações não previstas, mas surpreendentes, ao longo do Brincar Heurístico, dando a entender que as crianças recrearam situações vividas no seu meio familiar e,

até mesmo, situações vivenciadas em contexto educativo (mais concretamente, no âmbito da atividade extracurricular de Expressão Musical). Todas elas expressas no Anexo E3, embora se destaquem, em seguida, algumas.

Quanto ao primeiro grupo: B. coloca vários copos largos encaixados e um mais pequeno no topo, tira as tampas da lata e coloca-as dentro dos copos, tornando depois a colocá-las dentro da lata; C.M. despeja a maior parte dos sacos, explora as flores, pegando em algumas, cheirando-as e dando um ar de satisfação – “hummm”, “ahhhh” –, explora o som das correntes; e I. produz som com um cone e um tubo de eletricidade, raspando este último no primeiro (tal como fazia com a garrafa musical e um pauzinho em Expressão Musical), coloca folhas dentro de uma lata das grandes, depois junta as flores, vendo que não cabe tudo dentro da mesma lata, decide distribuir por duas (faz de conta que está no quintal da avó). No segundo grupo observou-se: K. demorou a envolver-se no jogo, preferia ficar a observar os restantes colegas, começou a empilhar os copos, ia sempre experimentando mais para ver se segurava; L. começou a colocar as correntes dentro da lata e fechou a lata depois, juntou-a a outra vazia e viu que fazia sons diferentes, colocou um tubo de eletricidade na boca e começou a cantar; e N. colocou um pompom dentro da lata e depois colocou a lata na cara e fez uma cara estranha porque o pompom bateu na cara dele, pegou em diferentes tubos de eletricidade e verificou que se pegasse num tubo largo e num fino que o fino cabia dentro do largo, após esta descoberta experimentou com os restantes tubos.

Acrescenta-se que todas as crianças participaram ativamente na arrumação dos materiais, sendo capazes de fazer corresponder, de forma correta, o material ao seu respetivo saco. Neste sentido, a mestranda refere que não estava à espera de observar as crianças tão implicadas na realização desta tarefa, mas ficou fascinada com a sua tamanha entrega e dedicação ao longo das mesmas, fomentando, assim, “nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Artigo 3.º, Anexo N.º 1 – II, Ponto 4, Alínea g).

De modo geral, todas as crianças envolveram-se bastante nas suas explorações (para além da fase de arrumação dos materiais), mantendo-se concentradas nas mesmas, sem grandes distúrbios e com momentos de partilha e cooperação entre elas, o que não era muito comum acontecer no quotidiano das crianças, acabando por surpreender a díade pela positiva. Serve

de exemplo, o facto de as crianças após 30-35 minutos de ação, não quererem ainda proceder à arrumação dos materiais, querendo continuar a manipulá-los. A mestranda confirmou, assim, a presença do bem-estar, no qual as crianças evidenciaram satisfação, conforto e segurança nas suas ações (Laevers et al., 1997, *op. cit.* Lopes da Silva et al., 2016). Para além de todas as experiências-chave terem estado presentes nas diversas explorações das crianças, também a exploração através dos sentidos – tato, visão, audição e olfato – adquiriram a sua primazia. Porém, a díade verificou um nível de ação das crianças mais ativo no primeiro grupo que no segundo, talvez por C.M., no primeiro grupo, ter esvaziado a maior parte dos sacos dos materiais sob o chão, deixando-os totalmente visíveis.

Nesta atividade pode-se dizer que a mestranda tomou consciência de que é muito difícil realizar este tipo de atividades sozinha, sendo que, torna-se tudo muito mais eficaz se houver um bom trabalho e uma boa coordenação entre toda a equipa educativa. Para além disto, foi capaz de perceber e compreender melhor a enorme diversidade de interesses e necessidades que as crianças evidenciam dentro de um mesmo grupo, sendo que deve-se procurar dar-lhes a devida resposta, envolvendo-as, investindo nelas, conhecendo cada uma, respeitando-as... Esta atividade revelou-se, assim, profícua no processo de observação das crianças numa configuração em pequenos grupos mas, sobretudo, individual. Note-se, também, que o facto de a formanda e o seu par pedagógico terem pesquisado em termos teóricos sobre esta atividade, criando uma relação entre teoria e prática, contribuiu para uma boa preparação e organização dos materiais, do espaço e do grupo, bem como para a promoção de novas aprendizagens das crianças.

Por fim, e sem esquecer que este é igualmente um elemento muito importante, após a atividade procedeu-se a um momento de reflexão grupal, entre a díade e o/a educador/a cooperante, no qual se identificaram e interpretaram algumas situações, tais como algumas ações das crianças e aprendizagens por elas evidenciadas. Refere-se, ainda, que toda esta atividade permitiu à mestranda reconhecer a importância que se deve dar à capacidade de aceder à perspectiva da criança, olhando para as suas ações a partir dos seus pontos de vista (Post & Hohmann, 2011).

Uma outra atividade que a formanda teve a possibilidade de desenvolver com as crianças em contexto de Creche, consistiu na leitura da história “A

lagartinha muito comilona”, de Eric Carle, seguida de um momento mais lúdico, a exploração e degustação de fruta (cf. Anexo A4).

A respetiva ideia surgiu no âmbito da UC de Educação Linguística e Literária, sendo que foi proposto à mestrandia a realização de uma proposta didática decorrente da obra em questão ou outra. Tendo como referência o grupo de crianças do contexto de PES I, o qual tinha vindo a abordar a temática das fases de crescimento de uma lagarta, a formanda realizou a planificação solicitada, juntamente com o seu par pedagógico, com o intuito de vir a colocar em prática algumas das atividades lá elencadas.

Formou-se uma roda com as crianças em pé, abriu-se a mesma e pediu-se que se sentassem no local onde estavam, organizando as mesmas para que todas tivessem visibilidade para a observação das imagens do livro.

Num momento inicial, analisaram-se os elementos paratextuais do mesmo, através de algumas perguntas orientadoras, incentivando a criança para ouvir ler, estimular a sua curiosidade e atenção e mobilizar os seus conhecimentos prévios (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa & Santos, 2014). Apresentou-se o seu título, deu-se início à leitura da história e fez-se uma análise página a página com as crianças, de acordo com algumas questões previamente planeadas e orientadas, através de inferências, para as várias ideias principais da história (ovo – lagarta pequena – lagarta grande – casulo – borboleta; comer muito não é muito saudável, pois fica-se com dores de barriga; quando se come coisas saudáveis cresce-se muito) e outros conteúdos (contagem dos alimentos e das patas da lagarta; identificação dos dias da semana e das frutas; diferença entre o dia e a noite).

Quanto à compreensão da história, apenas algumas crianças participaram na mesma, como já era frequente, todavia, K. e B. que não costumam ter a iniciativa de falar, o fizeram. Ao longo desta, F.P. destacou-se, surpreendendo por duas vezes tanto a díade como o/a educador/a cooperante, com o facto de, ao recontar a história, atribuir uma nova característica à personagem principal, dizendo “gorducha”, e por ter identificado o número de peças de uma mesma fruta por *subitizing*, ou seja, a capacidade de reconhecer um número através de uma/um mancha/padrão, sem contar (Castro & Rodrigues, 2008). Para além disto, F.P., C.M., K. e F.S. demonstraram saber que a borboleta sai de um casulo, sendo que se procedeu a uma comparação com os casulos que os bichos-da-seda, que estavam presentes na sala, já construíram.

Estas situações levaram a que a mestranda reconhecesse a importância de, não só, uma interação dinâmica e sucessiva entre os diferentes domínios do saber, bem como da criação de uma relação entre certos dados abstratos com objetos e situações concretas, que contribuem, por sua vez, para a construção de aprendizagens significativas, articuladas e integradas.

Contudo, as crianças revelaram dificuldades na memorização da sequência dos dias da semana, apesar da repetição constante por parte da formanda. Porém, uma necessidade das crianças que a díade já tinha identificado, tendo sido esta uma estratégia, que a mesma revolveu utilizar, face à consciência de que os conhecimentos não são adquiridos pelas crianças de forma direta e imediata, mas que o vão sendo ao longo do tempo, se abordados regularmente.

Por fim, a atividade de exploração e degustação de fruta. Mantendo as crianças no mesmo local, colocou-se uma mesa à sua frente (já preparada antecipadamente) com vários tipos de fruta (laranjas, morangos, ameixas, peras, maçãs), cortados em pequenos pedaços e em vários pratos, ao mesmo tempo que se sugeria a realização de um jogo muito divertido com frutas.

Começou-se por exemplificar o objetivo do jogo com o par pedagógico da mestranda, pedindo-lhe que se sentasse na cadeira e informando que lhe ia vendiar os olhos, sendo que com aquele objeto, não se conseguia ver nada. Depois que lhe daria um pedaço de fruta à boca e que a mesma teria de adivinhar que fruta seria. Esta estratégia teve como objetivo não assustar as crianças devido à venda nos olhos e que não tinham de a colocar se não quisessem. Para que esta ideia ficasse reforçada, a formanda decidiu exemplificar também consigo própria, sucedendo-se um momento muito cómico para as crianças perante a sua “atuação”, pois a mesma tentara que fosse mais lúdica e apelativa para as crianças.

Esta tentativa de procurar que as mesmas participassem de forma ativa nas diferentes propostas didáticas, foi bem-sucedida, uma vez que quando se questionou quem queria experimentar com a venda, sete crianças voluntariaram-se rapidamente. No entanto, verificando que, ainda assim, algumas delas se sentiam inseguras, a mestranda viu a necessidade de manter contato físico com as mesmas, dando-lhe a mão, para que se sentissem apoiadas e mais firmes. Quem não quis a venda nos olhos (quatro crianças) participou na mesma, degustando apenas a fruta e identificando-a. Neste sentido, é fundamental que o/a educador/a funde uma relação afetiva com as

crianças, baseada na confiança e liberdade de escolha das mesmas, envolvendo-as totalmente nas atividades e promovendo, assim, o desenvolvimento de diferentes aprendizagens e competências.

Para terminar, como tinha sobrado fruta, questionou-se o que se iria fazer com ela, no qual F.P. sugeriu que se fizesse uma salada de fruta. Deste modo, arranjou-se um recipiente maior e, chamando uma criança de cada vez ao pé da mesa, cada uma deitou dentro do mesmo uma parte da fruta que tinha restado. Depois do almoço, comeu-se a salada de fruta como sobremesa.

Quanto ao contexto em EPE, no domínio da ação, a formanda ressalta o projeto “Os Bichos da Casa” que desenvolveu com as crianças, no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto (ver subcapítulo 1.3: MTP).

Na primeira semana de observação a díade teve a oportunidade de participar num *peddy-paper*, intitulado por “Uma Aventura na Casa” com as crianças, realizado no âmbito de um pequeno projeto “Bichos e árvores [da instituição]” – um projeto integrado no PEI (Instituição Cooperante, 2016d) que ia ao encontro da temática “Cidadania: Eu, a Natureza e o Mundo”. Este *peddy-paper*, efetuado no espaço exterior da instituição, contou com a participação de todas as crianças das salas de educação pré-escolar e teve a duração de dois dias. As crianças foram organizadas, previamente, em cinco equipas heterogéneas, constituídas por algumas crianças de cada sala (A, B e C), em que cada uma realizou o *peddy-paper* à vez (cf. Anexo A5.1). A excitação, curiosidade e implicação de todas as crianças foi notória e, embora o *peddy-paper* visasse a exploração tanto da flora como dos animais que podiam ser encontrados no espaço da instituição, todas as equipas foram colocando várias questões, mas relacionadas somente com os animais (cf. Anexo E4).

Deste modo, o projeto “Os Bichos da Casa” surgiu como uma variante do projeto “Bichos e árvores [da instituição]”. Note-se que, inicialmente, a díade estava com bastantes receios e dúvidas se faria deste o “seu” projeto a desenvolver, ao longo da sua PES II, aquando a prática de MTP (esta sugerida pela orientadora cooperante). Contudo, perante uma série de vários fatores, bem como pela razão de que a díade esteve presente na realização do *peddy-paper*, em reflexão com a supervisora institucional e o/a educador/a cooperante, a mestrande e o seu par pedagógico entraram em conformidade e decidiram ficar responsáveis pela mediação e concretização do projeto.

Esses fatores referidos pela mestrandia consistiram no facto de: as crianças estarem fortemente motivadas e envolvidas; estarem sempre a falar no *peddy-paper*, nos animais que observaram e nos instrumentos que mobilizaram ao longo dessa exploração (tais como binóculos, lupas, óculos e pinças), sendo que, por exemplo F. até pedira como prenda de aniversário uma lupa; nas suas explorações na “Árvore da Montanha” estarem sempre relacionadas com a procura dos animais (por exemplo, num dia G.T., F., M., J., D., D.F. e L.R. encontraram minhocas e juntaram terra e erva em cima do pavimento do parque para as colocar, explorando toda aquela situação durante todo o tempo em que se mantiveram no exterior; e noutro dia M., D.F., G.T., J., D. e F. andaram mais uma vez em busca das minhocas, chegando a imaginar que uma delas tinha tido um parto, sendo que o bebé era uma lagarta pequenina); e, na mobilização de alguns animais trazidos de casa para a sala, em que, por exemplo, C.E. levou um copo com 3 bolotas que continha uma lagarta dentro de cada uma (a criança apanhou-as em casa para depois as libertar na instituição), mostrando-as a cada uma das crianças, onde puderam ver que em cada bolota havia um burquinho onde a lagarta entrava.

Neste seguimento, o projeto desenvolveu-se ao longo de toda a PES da díade, dadas as propostas de atividades que o mesmo elencou, algumas por sugestão da díade e outras das crianças, assim como, dados os interesses e necessidades evidenciados pelas mesmas. Saliente-se que o mesmo não foi sistemático, sendo que a díade desenvolveu, ao mesmo tempo, outras atividades para além das do projeto. Tendo em conta as características das crianças, o tema a desenvolver e os objetivos do PCS, bem como, do PEI, as grandes intenções do projeto “Os Bichos da Casa” delineadas pela díade consistiram nas seguintes: estimular a curiosidade das crianças para o desenvolvimento de novas descobertas e conhecimentos sobre os animais que habitam no espaço exterior da instituição; promover a cooperação entre as crianças no processo de aprendizagem; apoiar e dinamizar atividades de iniciativa das crianças; envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos; e, favorecer a aquisição de regras e comportamentos específicos. Desta forma, todas as áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE (2016) foram abordadas, promovendo um desenvolvimento holístico das aprendizagens das crianças. Porém, no decorrer do projeto revelou-se uma maior incidência nas áreas/domínios de área de Formação Pessoal e Social;

área de Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; e, área do Conhecimento do Mundo.

Com o objetivo de consolidar a situação desencadeadora do projeto, as crianças fizeram o registo de “O que fizemos?”, nomeadamente o *peddy-paper*, e o registo das equipas, referindo o nome dado, bem como quais as crianças pertencentes a cada uma (cf. Anexo A5.2, figuras 1 e 2). A necessidade de criar estes registos surgiu pelo facto de algumas crianças, principalmente as mais novas, não se lembrarem qual o nome da sua equipa ou quais as crianças que pertenciam à mesma. Para além disso, algumas crianças (M.S. e D.) tinham faltado nos dias em que o *peddy-paper* se realizou, sendo que estes registos, bem como os diálogos inerentes a eles, contribuíram para que pelo menos uma delas ficasse a par de tudo, mais concretamente D., no qual demonstrou interesse em pertencer à equipa das aranhas. Quanto a M.S., informa-se que está muitas vezes ausentes, tendo participado apenas na realização de uma atividade na terceira fase do projeto (nomeadamente na construção de um mobile para a decoração da sala), concluindo-se que este projeto, para esta criança, não teve o mesmo impacto. A díade verificou, assim, a importância que os registos detêm como suporte à organização do pensamento das crianças e ao auxílio da sua memória, ao mesmo tempo que vão tomando consciência dos seus processos de aprendizagem (Folque, 2014). Consciente do interesse pela maioria das crianças em progredir na apropriação da escrita, ao longo de todo o projeto, a díade estimulou, encorajou e apoiou as explorações e tentativa de escrita, respeitando-as e dando-lhes a oportunidade de fazer diferentes tipos de registos, no qual a díade foi afixando nos placares da sala (Mata, 2008). Estes basearam-se tanto na forma convencional da escrita como, também, no desenho, uma vez que este último constitui uma representação do real que permite a extração de propriedades da realidade (Smole, 1996).

A primeira fase do projeto consistiu em dar resposta às questões “O que sabemos?” e “O que queremos saber?”. Assim, através de um diálogo em grande grupo, a díade foi registando o que as crianças iam dizendo acerca do que sabiam sobre os animais encontrados no *peddy-paper*, uma vez que a “abordagem do Conhecimento do Mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

Ademais, foram lembradas as questões que cada equipa tinha colocado ao longo do mesmo (cf. Anexo A5.2, figuras 3 e 4).

Posteriormente, surgiram em diálogo as perguntas “Como vamos saber?” e “O que queremos fazer?”, acartando a execução do trabalho planificado.

Quanto ao “como” as crianças iriam obter as respostas às questões, as mesmas deram como hipóteses a pesquisa através dos livros e da internet e os diálogos com os pais e os avós (cf. Anexo A5.2, figura 5). Neste sentido, e de modo a alargar os saberes da criança, a díade propôs que cada uma pesquisasse com as suas famílias, no âmbito do TPC – Tempo Para Crescer, uma estratégia de ação do projeto “Criar Laços” –, as perguntas colocadas pela sua equipa, bem como a criação de um bilhete de identidade de um dos animais encontrados no *peddy-paper* (cf. Anexo E5). Perante isto, o grupo sentiu a necessidade de compreensão sobre o que era um bilhete de identidade, ao qual, rapidamente, se explicou e mostrou o exemplar de um, de modo a que a construção do conceito, no seu sentido abstrato, fosse mais significativo para a criança, partindo da relação que cria através da exploração do objeto real e que, porventura, lhe é familiar (Hohmann & Weikart, 2011).

Para além desta proposta, ainda relativamente ao processo de pesquisa e ao aumento da área de conhecimento do grupo sobre os animais, mas, de uma forma mais lúdica, a díade planificou três atividades: exposição de uma apresentação em PowerPoint, a visita do explorador “Valentim, que está sempre a fazer atchim” e uma visita de estudo à Quinta de Santo Inácio.

A apresentação em PowerPoint foi construída em colaboração com as salas A e B, pois todas as salas tinham realizado o *peddy-paper*. Esta apresentação revelou ser muito útil para o aumento de novos saberes sobre os animais, assim como, muito estimulante, devido à presença de imagens e de pequenos excertos de vídeos que deram a conhecer os tipos de locomoção ou habitat de cada animal (cf. Anexo A5.3, figuras 1 e 2). Este suporte tecnológico foi essencial para atrair a atenção das crianças, no qual desempenhou um papel muito importante enquanto recurso de aprendizagem no conhecimento do mundo (Lopes da Silva et al., 2016). Ao longo desta apresentação, para uma melhor compreensão dos conteúdos, à medida que se ia referindo um animal decidiu-se proceder à sua observação e interpretação de dados em grupo, articulando-os com as pesquisas recolhidas e os bilhetes de identidade construídos em casa com as famílias (cf. Anexo A5.3, figuras 3 a 8).

No decurso da partilha, as crianças, com auxílio dos adultos quando preciso, diziam o que tinham descoberto sobre os animais e os materiais que utilizaram na construção dos bilhetes de identidade, surgindo três novas questões: “O que é o meio rural?”, “O que é invertebrado e vertebrado?” e “As aranhas comem minhocas?”. Esta partilha decorreu em várias sessões, dados os diálogos de análise e compreensão que a mesma implicava serem de longa duração e, considerando que a aprendizagem e o desenvolvimento resultam da qualidade da experiência, a díade procurou “que o tempo [fosse] um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87).

A proposta da díade da visita do explorador “Valentim, que está sempre a fazer atchim” à sala de atividades, sustentou-se em duas necessidades evidenciadas pelo grupo de crianças (cf. Anexo A5.4).

A primeira, pela necessidade de recolher mais informações sobre os animais, desta vez, em contacto direto com os mesmos, no sentido em que, o explorador Valentim fora à sala pedir ajuda aos pequenos exploradores da sala C para fazerem novamente o trajeto do primeiro *peddy-paper* para a recolha de animais e exploração dos mesmos. Desta vez, através de instrumentos de análise de forma a obter dados mais específicos sobre os animais que podiam ser encontrados no espaço exterior da instituição. Deste modo, pode-se dizer que as crianças mostraram-se muito excitadas pela experiência, tendo sido capazes de identificar os animais encontrados, os locais onde os encontraram e o nome dos instrumentos de exploração utilizados. Mobilizando estes últimos, em pequenos grupos, as crianças realizaram então um novo *peddy-paper*, incluindo D. que faltara ao primeiro e tivera agora a oportunidade de o realizar, no qual exploraram novamente o espaço bastantes satisfeitos e recolheram os animais em caixas de petri, frascos de amostras e frascos de observação dos animais.

Após o *peddy-paper*, observaram-se e estudaram-se os animais através de uma lupa binocular, com vista a observação dos vários animais com mais pormenor. Ao longo desta, as crianças evidenciaram estar muito concentradas e envolvidas, uma vez que o contacto direto com os mesmos são, por norma, bastante estimulantes para as crianças. A díade ia fazendo pequenas questões sobre o que estavam a ver a fim de fazer com que as crianças refletissem, compreendessem e conhecessem as características desses animais (Lopes da

Silva et al., 2016). Foi muito interessante para a díade verificar as diferentes reações das crianças perante o que observavam, pois enquanto umas sentiam mais curiosidade para ver do que a responder às perguntas (como por exemplo M., D., J. ou F., ou S.R. quando tomou nota que “a aranha estava minúscula mas depois ficou muito grande”, ou ainda quando A.I. começou a tocar na lente com a mão para tentar tocar na aranha); outras crianças sentiam alguma repulsa (como quando L. ao observar a aranha na lupa binocular afastou-se logo, bem como G.D. ao observar o caracol, ou quando C. e M.M. não quiseram observar a aranha).

A segunda necessidade pela qual a díade se baseou para a realização desta visita, consistiu no facto de não haver uma área direcionada para as ciências e o grupo ter já demonstrado interesse na exploração de animais e plantas. Para além disso, a díade teve também em conta o episódio de D.F. em que, num dos dias em que chegara de manhã à sala de atividades, trouxera um copo nas mãos e, segundo a sua mãe, andava com ele desde o dia anterior a fazer poções com sabonete líquido, pedaços de pão, etc.. Neste sentido, o explorador Valentim quisera deixar alguns instrumentos que utilizava nas suas investigações e experiências, nomeadamente: óculos, lupas, binóculos, bata, frascos para observar animais, pinças, tubos de ensaio, luvas, caixas de petri, bússola, pipetas, bloco de notas, canetas e etiquetas de identificação.

Neste campo de ação surge a questão “Onde vamos colocar estes materiais?”, surgindo uma discussão em volta do assunto, até chegar ao consenso de se criar uma nova área (ideia de M.). O/a educador/a cooperante disse que tinha, inclusive, um pequeno móvel que podia ceder para o efeito. Posto isto, surge uma outra pergunta “Onde vai ficar a nova área?”. Após várias hipóteses e reflexão sobre se as mesmas seriam as mais adequadas ou não, M.L. decide levantar-se e indicar um sítio que ela achava que era possível. As crianças concordaram, pois o local indicado tinha espaço suficiente e não interferia com as restantes áreas.

Em seguida, fez-se o levantamento de possíveis nomes a dar à área: “área dos cientistas” (F.), “área das ciências” (S.C.), “área do laboratório” (D.F.) e “área das experiências” (D.F.). Neste sentido, a díade propôs um sistema de votação: (1) em frente a cada nome estaria um prato, (2) cada criança tinha um objeto (uma cúpula de uma bolota) e tinha de o colocar no prato do nome que queria e (3) o prato do nome que tivesse mais objetos ganhava. Todas as

crianças perceberam este sistema e após uma contagem de votos fora a “área do laboratório” que ganhara. Desta forma, as crianças desenvolveram várias capacidades, entre elas a correspondência um a um, concentração para não repetir ou perder um objeto e o conceito de cardinalidade (Castro & Rodrigues, 2008). Seguidamente, criaram-se algumas regras para a área: “não estragar os materiais” (S.R.), “não sujar os materiais” (L.) e “não atirar os materiais ao chão” (G.T. e S.R.); assim como, tomaram a decisão de quantas crianças poderiam frequentar a área de cada vez, sendo que após as contradições decidiu-se experimentar com “três” (F.) mas viram que daria muita confusão e optou-se com “duas” (S.). Importa referir que, nesta conjuntura, houve a necessidade de explicar a noção de regra. Apesar de as crianças já terem criado as regras da sala, as mesmas já não se lembravam o que era uma regra, sendo que se fez uso do dicionário para o esclarecimento dessa dúvida. Posteriormente, procedeu-se à organização dos materiais pelas gavetas, identificando estas últimas de forma a ser mais fácil para a criança saber o local daquele material.

Mais tarde, as crianças trouxeram novos materiais para a área de suas casas (como por exemplo: lupas (C.E.) e luvas (R.)); o/a educador/a cooperante acrescentou uma pinça e uma lupa binocular; e, a díade, um recipiente para as experiências com água e um jogo de identificação de sons e de memória, através da manipulação de garrafas brancas iguais (cf. Anexo A2, figura 19).

Quanto à visita de estudo à Quinta de Santo Inácio, a mesma foi realizada em cooperação com a sala B, com a finalidade de ser uma experiência diferente, conhecer novas curiosidades sobre os animais – mais concretamente sobre as lagartixas e as aranhas – e, ainda, proporcionar às crianças a possibilidade de observar e alargar os seus conhecimentos face a outros, no âmbito do conhecimento do mundo. Ao longo da visita, as crianças encontraram-se muito entusiasmadas e estimuladas a querer ver e saber mais, sendo que no decorrer da mesma, os adultos iam lendo as várias placas que identificavam os animais, mencionando algumas características dos mesmos (cf. Anexo A5.5).

No que diz respeito à questão “O que queremos fazer?”, para além da criação da área do laboratório que as crianças sugeriram após a visita do explorador Valentim, as mesmas fizeram três novas propostas: um livro para a área da biblioteca, a construção de mobiles para decorar a sala de atividades e

a criação de uma história para os pais. Pela razão de que eram muitas propostas e nem todas as crianças as queriam realizar, decidiram dividir tarefas.

A construção do livro para a área da biblioteca surge da ideia de que “podíamos fazer um livro com os animais que encontrámos” (G.T.), perguntando-se em seguida onde se colocaria esse livro, ao qual a maior parte das crianças respondeu com grande assertividade “na biblioteca”. Quando em pequeno grupo com as crianças responsáveis pela construção do livro, decidiu-se deixar registado no mesmo todas as atividades que tinham sido feitas ao longo do projeto, incluindo as fotografias das mesmas. Neste sentido, e dado que o projeto ainda não tinha acabado, após a sua construção o mesmo ficaria disponível na área da biblioteca para as crianças consultarem, mas ainda em aberto, por terminar (cf. Anexo A5.6).

No que diz respeito à construção dos mobiles, esta sugestão ergue-se na sequência da construção de mobiles pelo/a educador/a cooperante para decorar a sala de atividades, em que S.R. teve a ideia de fazer o mesmo – construir mobiles – mas com os animais que tinham vindo a investigar. Para esta tarefa, as famílias foram mais uma vez envolvidas, desta vez para ajuda na recolha de materiais reutilizáveis com vista a construção dos mobiles com os respetivos (cf. Anexo E6). À medida que, em pequenos grupos, esta meta se ia concretizando, as crianças evidenciaram-se muito motivadas na concretização das suas produções, pela razão de que eram elas que decidiam que animal queriam construir e que materiais e cores queriam utilizar (cf. Anexo A5.7). Aqui, o papel da díade baseou-se, fundamentalmente, em apoiar as decisões das crianças; mediar essas mesmas decisões fazendo emergir algumas das características dos animais, sendo que houve a necessidade de pesquisar na internet imagens dos mesmos; e auxiliar o processo de colagem com cola quente, de forma a durabilidade do material ser mais longa e segura. Desta forma, ao disponibilizar uma vasta gama de materiais diversificados, reutilizáveis e organizados, a díade promoveu a autonomia, explorações de elementos expressivos e visuais (cores, texturas, formas geométricas, linhas e tonalidades) e o sentido crítico (Lopes da Silva et al., 2016).

A proposta de “podemos fazer uma história própria e depois fazer para os pais” (G.T.), surge pelo facto de algumas crianças (G.T., J., M.L. e M.) demonstrarem a preocupação de que alguns familiares deitavam os animais ao

lixo, e, mesmo que os alertassem para não o fazer isso eles continuavam a agir da mesma forma. Neste sentido, a díade organizou-se com o pequeno grupo responsável por realizar esta proposta e, adotando um papel de orientadora, guiou as crianças no processo da construção da história, levantando as questões às quais a composição do texto devia responder de forma a fazer sentido. Neste seguimento, o texto foi-se construindo aos poucos até a história se dar por terminada (cf. Anexo E7).

Neste campo de ação, urgiu a necessidade de realizar um “balanço intermédio”, de forma a esclarecer, através de um diálogo, tudo o que já tinha sido feito, o que já tinham descoberto e o que faltava ainda fazer. Após terem mencionado todo o processo decorrido até ao momento, com apoio do livro construído por um dos pequenos grupos e apresentado por ele, deu-se início à resposta à pergunta “O que descobrimos?”. Deste modo, à medida que se ia lendo uma questão as crianças davam a resposta e quando as mesmas já não se lembravam procurava-se nas pesquisas feitas ou nos bilhetes de identidade construídos que estavam afixados nos placares da sala. Ao longo desta etapa foi-se assinalando todas as respostas para, mais tarde, realizar um novo registo (cf. Anexo A5.2, figura 6). Quanto ao que faltava ainda fazer, a díade lembrou que ainda não se tinham respondido às novas questões e que faltava decidir como apresentar a história criada aos pais.

Face às novas questões, quanto às “O que é o meio rural?” e “O que é invertebrado e vertebrado?” as respostas às mesmas centraram-se na procura da primeira pergunta no dicionário e da segunda no computador, deixando-as registadas na cartolina das “Novas descobertas”, afixada no placar da área da biblioteca – uma cartolina onde se mencionava todas as palavras novas que as crianças iam descobrindo (cf. Anexo A2, figura 17). No que se refere à última pergunta “As aranhas comem minhocas?”, foi-se ao registo “O que descobrimos?” e procurou-se se no que comem as aranhas, se as minhocas estavam lá incluídas, chegando à conclusão que não.

Perante a decisão de como apresentar a história aos pais, para que os mesmos mudem de comportamentos em relação aos animais, após a consideração de algumas sugestões das crianças, mais uma vez é a proposta de G.T. a mais viável e aceite por todas as crianças: “Podemos fazer fantoches com o que nós encontrarmos. Fantoches para um teatro e dizer aos pais”. Nesta circunstância, o pequeno grupo responsável pela história, partilhou e

apresentou-a às restantes crianças. Este momento de partilha foi deveras primário para a díade, na sua compreensão de que as crianças são capazes de nos surpreender a qualquer hora, positivamente. Isto, pela razão de que, o pequeno grupo aquando a partilha, leu (tentou ler) o texto – cada criança à vez – demonstrando estar motivado e começando a praticar habilidades recém-adquiridas, como por exemplo olhar para a folha do texto enquanto lê e acompanhar a leitura movendo a cabeça da esquerda para a direita (Viana, Cruz & Cadime, 2014). Concomitantemente, pode-se dizer que a história com a intenção de alertar os pais para mudar de atitude e comportamentos perante a natureza, promoveu, nas próprias crianças o “desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.90).

Seguidamente, decidiu-se o nome a dar à história, sendo que as crianças deram três opções: “Lagarto roberto” (R.), “Robin e os animais” (G.T.) e “Amigos dos animais” (G.D.). Quando questionadas de qual iria ser o título da história, as crianças sugeriram logo que se podia fazer o mesmo quando se deliberou o nome da área do laboratório, demonstrando ter adquirido um processo de votação democrático e justo. O título que teve mais votos foi o dos “Amigos dos animais” (cf. Anexo A5.8, figuras 1 a 3). Posteriormente, pelo motivo de que não haveriam falas suficientes a atribuir para todas as crianças, decidiu-se dividir novamente tarefas. Começando pelas falas, a díade ia perguntando quem queria dar voz a cada personagem da história e as crianças que queriam iam-se expressando, depois quem ficaria responsável por construir cada fantoche e quem ficaria encarregue pelo cenário.

Os fantoches foram construídos de acordo com as mesmas estratégias de ação e mobilização dos materiais da atividade dos mobiles para redecorar a sala, visto que tinham sobrado alguns. Como a história envolvia outros animais para além dos abordados ao longo do projeto, houve a necessidade de, uma vez mais, fazer pesquisas na internet de características físicas dos mesmos ao longo da construção dos fantoches. No final, as crianças evidenciaram contentamento com os resultados (cf. Anexo A5.8, figuras 4 a 9).

Quanto aos cenários, visto que o cartão era muito resistente para se fazer estabilizar sob o chão, foram cortados pela díade, sendo que as crianças os colmataram com a escolha das tintas e a sua pintura. No decorrer deste processo, as crianças encontraram-se muito divertidas, fazendo desenhos,

concentradas e esforçando-se por pintar todos os espaços em branco. A díade ficou ainda mais satisfeita com os resultados perante o interesse de outras crianças, cuja tarefa não era a delas, para ajuda da pintura dos cenários e aquando os comentários de algumas crianças: L.R. enquanto pintava disse “isto parece um sonho” e enquanto o cenário secava R. e L.N. admiravam-no dizendo “está muito giro” (cf. Anexo A5.8, figuras 10 a 15).

Por fim, quando se questionou o que faltava fazer L. respondera “os convites”, S.R. “podíamos fazer uma casinha que abre em forma de janela e lá dentro os fantoches” e B. “vamos fazer um convite em forma de animal”. Neste sentido, de forma a integrar todas as ideias das crianças e em conformidade entre todos, chegou-se a uma conclusão final: um convite em forma de animal, mais concretamente de um caracol, em que a carapaça abre como se fosse uma janela e lá dentro estaria o convite escrito com letras de imprensa acompanhado de um desenho sobre o alusivo ao teatro (animais, fantoches, etc.). Todas as crianças decoraram o seu convite para entregar aos pais, bem como construíram ainda mais alguns para entregar à restante comunidade, nomeadamente às salas de EPE (A e B), à sala dos 2 anos de Creche e à secretaria (cf. Anexo A5.8, figuras 16 a 23).

Os ensaios correram muito bem e, para surpresa da díade, as crianças decoraram rapidamente as suas falas, bem como, adquiriram a precisão de em que tempos da ação a sua personagem surgira, que enquanto a sua personagem falara o fantoche tinha de mexer e os diferentes tipos de vozes. Neste âmbito, o jogo dramático teve um efeito positivo no desenvolvimento social e da linguagem das crianças, através da representação de papéis de “um outro” (acrescenta-se que L.N. inicialmente não queria dar voz à personagem, mas depois de perceber que era através de um fantoche ficou logo interessada). Transversalmente, as crianças expressando as emoções tomaram consciência das suas reações sobre a realidade (Lopes da Silva et al., 2016). Porém, no dia da apresentação da peça de teatro, três crianças que iriam manipular os fantoches faltaram, sendo que outras três crianças voluntariaram-se e, mesmo tendo ensaiado apenas duas vezes, no dia e antes do espetáculo, conseguiram apresentar a peça com sucesso. A díade não estava nada à espera que as crianças faltassem, sendo que percebeu a importância que a antecipação de situações imprevistas tem no quotidiano, podendo pôr em causa o êxito da atividade e aprendizagens das crianças. No entanto, o

facto de todas as crianças estarem envolvidas neste projeto facilitou as substituições das crianças que faltaram.

De modo a integrar todas as crianças na apresentação do teatro, decidiu-se, ainda, que o grupo, no final da mesma, cantaria uma canção. Neste sentido, utilizou-se o instrumental de uma música (“Gosto de flores”) e adaptou-se a letra da mesma para o tema dos animais. Com a sugestão de algumas frases das crianças e a sua articulação, por parte da díade, em versos, viu-se por finalizada a nova canção e rapidamente a canção foi memorizada (cf. Anexo E8). A música constitui um elemento cultural e fonte de bem-estar, sendo essencial para as crianças que desenvolvam a sua capacidade de apreciar e tornar-se criadores de música, possibilitando revelar emoções, destacar experiências e assinalar momentos importantes (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, a formanda considera que através da audição, da interpretação e da criação da música, as crianças ouviram, compuseram a letra e cantaram-na, acompanhando-a com alguns gestos. Note-se que ao criar a letra, a música relacionou-se com o desenvolvimento da linguagem, ao nível da compreensão do sentido do que se diz (Lopes da Silva et al., 2016).

A fase final do projeto consistiu na sua divulgação e avaliação.

A divulgação foi feita ao longo do tempo, após a construção dos mobiles redecorou-se a sala e, como as famílias tinham acesso diário à mesma, puderam observar os mesmos. O restante processo do projeto foi afixado (todos os registos, bem como as pesquisas, os bilhetes de identidade dos animais e fotografias tiradas ao longo do *peddy-paper* que desencadeou o projeto) no placar da sala polivalente, uma sala cujas famílias e comunidade têm, também, acesso diário à mesma. A divulgação cerrou-se com a apresentação da peça de teatro que decorreu em dois momentos, um à comunidade e outro às famílias (cf. Anexo A5.9, figuras 1 a 5).

A avaliação do projeto foi contínua, baseada na observação dos processos e dos resultados finais. Nesta, não se descartaram as vozes das crianças (recolhidas após a finalização de todo o projeto), das famílias das mesmas e da comunidade (através do “Livro de Opiniões” construído pela díade e acessível aquando a apresentação da peça de teatro, cf. Anexo E9; Anexo A5.9, figuras 6 a 11), uma vez que a avaliação pelas crianças lhes permite rever o processo e refletir sobre os seus progressos; e pelas famílias e comunidade lhes possibilita o sentido de pertença no processo educativo dos seus educandos, bem como,

contribui para que a díade conheça o contexto familiar e social das crianças e reflita sobre a sua ação (Lopes da Silva et al., 2016).

Destacam-se, assim, algumas: “Gostei mais das aranhas por causa das teias e da área do laboratório porque tem lupas, pinças” (L.R.); “Gostei da aranha e da formiga e do *peddy-paper* porque gostei de ir lá fora explorar os animais” (M.); “Aprendi que não devemos colocar os animais no lixo. Eu gostei de construir os mobiles” (A.S.); (...); “Parabéns por terem em tão pouco tempo conseguido realizar este projeto.” (Pai de A.I.); “Parabéns meninas da Sala C! Parabéns aos Educadores pela iniciativa e apoio dos interesses das nossas crianças. São estes momentos que nos fazem pensar como é bom trabalhar com crianças! Bom trabalho.” (Supervisora Institucional).

Para a mestranda, a MTP é detentora de um grande poder de transformação e desenvolvimento de aprendizagens, tanto no que se refere aos adultos como às crianças. Esta promove, entre uma série de outros aspetos: a articulação das várias áreas de conteúdo, desenvolvendo aprendizagens no âmbito dos vários domínios do saber; o envolvimento e participação das famílias e da comunidade no processo educativo; a autonomia, cooperação, iniciativa; interações com os outros; e, tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem. Neste âmbito, urge realçar que a formanda teve a perceção que o seu processo de escuta, à medida que ia desenvolvendo esta metodologia, foi progredindo que, por sua vez, foi-se refletindo no desenvolvimento das crianças a todos os níveis. Em suma, é imprescindível que os/as educadores/as se foquem em “provocar oportunidades”, onde escutem o que as crianças dizem e lhes ofereçam de volta essas palavras, de modo a reestimar e alargar a sua discussão e atividade conjunta (Edwards, 1999).

Ainda no âmbito da ação, a formanda considera ter desenvolvido o seu desempenho profissional ao nível de várias outras dimensões.

No que concerne à organização do espaço, a mestranda demonstrou interesse e esforço por melhorar a sua ação face à organização do ambiente educativo, entre a sua PES I e a PES II. Enquanto em contexto de Creche a mesma apesar de ter identificado numa das suas narrativas reflexivas individuais uma problemática referente à área de interesse da biblioteca (cf. Anexo C1.1), não foi capaz de mobilizar as estratégias de ação que sugeriu para a prática com vista a aperfeiçoar essa mesma área. Contudo, em contexto de EPE, a formanda juntamente com o seu par pedagógico não só evidenciaram

uma área de interesse que devia ser aperfeiçoada – a área da biblioteca – como deram a oportunidade às crianças de a reorganizar e, ainda, de criar uma nova área relacionada com um outro domínio do saber – a área do laboratório.

Esta última, já mencionada, decorreu de uma das atividades do projeto “Os Bichos da Casa”, no qual uma das crianças sugeriu a criação de uma nova área – de ciências. O grupo entrou em concordância e decidiu, portanto, o local da nova área (Área do Laboratório), a sua organização, o seu nome e as suas regras. Neste processo de cooperação, com as crianças e entre elas, a mestrandia foi-se consciencializando da importância deste para as crianças, na aquisição de valores e de normas de convivência em sociedade, baseados numa participação ativa e democrática (Niza, 2013).

Quanto à reorganização da área da biblioteca (cf. Anexo A6), a díade tinha verificado que as crianças demonstravam bastante interesse em manipular os fantoches. Todavia, não tinham nenhuma estrutura de teatro de fantoches – fantocheiro – no qual se pudessem apoiar, a não ser um de cartão, muito pequeno e já rasgado para os fantoches de dedo, que nunca usavam. Seguindo os mesmos princípios de cooperação, atrás referidos, apresentou-se a problemática às crianças, com a intenção-base de que a ideia de construção de um novo fantocheiro partisse das crianças. De facto, essa fora a primeira sugestão de S.R. mas, entretanto, deu-se abertura à questão-problema propondo-se o que é que se poderia fazer para melhorar a área da biblioteca.

Neste instante, surgiram logo novas ideias, M. propõe reorganizar as caixas dos fantoches (pois os fantoches de dedo estão todos misturados com os fantoches de mão), B. criar um “livro de letras” (para as crianças terem mais livros), G.D. sugere “relaxar” (tornando a área mais relaxante, ao qual se decidiu em grupo, criar uma pintura relaxante, para colocar no placar da biblioteca e de pesquisar músicas calmas) e, por fim, R. construir regras específicas para a área. Tal como no projeto desenvolvido as crianças decidiram dividir tarefas e concretizá-las para, no final, partilhar os resultados. Infelizmente, a díade não teve a oportunidade de assistir à finalização do livro e a essa partilha dado o término do estágio, mas ficou ciente que um ambiente educativo que se centra no bem-estar e na escuta permite à criança construir “as suas teorias sobre o mundo e os fenómenos que o constituem, as quais comunica e partilha com o outro” (Lino, 2013, p.127).

Enquadrados na organização do espaço, a díade procurou utilizar materiais variados e estimulantes ao longo da sua prática, abrangendo materiais do contexto, construídos pela díade (cf. Anexo A1, figuras 15 a 22; Anexo A2, figuras 19 a 21) e construídos pelas próprias crianças (cf. Anexo A1, figura 23; Anexo A2, figuras 22 a 24). Nestes, a díade incluiu, igualmente, materiais ligados ao mundo tecnológico, como por exemplo uma televisão construída pela díade que serviu de recurso a ambas as PES da mestranda e a lupa binocular (disponibilizada pela ESE) para contexto de EPE; e informático, como por exemplo o *polisphone* em contexto de Creche e a apresentação em PowerPoint em contexto de EPE (cf. Anexo A1, figuras 15 e 16; Anexo A2, figura 22).

Relativamente à organização e gestão do tempo, a formanda considera que, ao longo das planificações e da sua ação, como já havia sido referido, promoveu aprendizagens diversificadas às crianças aquando, quer da organização das atividades em pequenos ou grande grupo, quer da preservação dos princípios de regularidade e flexibilidade. Desta forma, foi ao encontro de um “tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27) e de “uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Artigo 3.º, Anexo N.º 1 – II, Ponto 2, Alínea c).

Em Creche estes princípios verificaram ser mais simples de serem conservados que em contexto de EPE, pois as atividades deveriam ter a duração de, mais ou menos, 20 minutos e a rotina diária deveria ser mais previsível. Em EPE, os mesmos foram um pouco mais difíceis de serem satisfeitos, pois, no início da PES II, principalmente nos momentos ou atividades que envolviam diálogos, as crianças evidenciavam bastante necessidade em querer falar e partilhar experiências obtidas nos seus ambientes familiares. Neste campo de ação, a díade permitia que essa partilha fosse efetuada o que culminava em atividades com um tempo de duração muito extenso. Porém, ao longo da prática profissional, a díade foi tendo cada vez mais apetência para mediar o grupo, fazendo com que fossem mais sucintos nos seus diálogos e se focassem e se envolvessem no tema que estava a ser abordado ou na atividade a ser desenvolvida.

A mestranda salienta, ainda, que apenas em contexto de prática educativa é que tomou consciência da importância dos tempos de transição no desenvolvimento das crianças, sobretudo ao nível da Creche. Estes foram encarados pela díade como fundamentais para dar a conhecer às crianças a antecipação do que ia acontecer a seguir, evitando que as mesmas ficassem à espera sentadas ou em fila. Por esta razão, a díade realizou pequenas atividades diversificadas (canções, danças, pequenos contos e jogos) e que envolviam uma participação ativa das crianças, assim como utilizou materiais lúdico-didáticos variados (a borboleta para acompanhar uma canção, garrafas sensoriais construídas pelas crianças e *polisphone*, cf. Anexo A1, figuras 16, 17 e 23) possibilitando uma transição suave (Post & Hohmann, 2011).

No que diz respeito à dimensão da relação com as famílias e a comunidade, pode-se dizer que a formanda evidenciou uma evolução bastante acentuada, quanto à criação de parcerias com estas ao longo da sua PES I para a PES II. Em ambos os estágios, a mestranda procurou estabelecer sempre relações com as famílias das crianças, principalmente, através de diálogos informais de modo a conhecer e dar a conhecer evidências destas últimas com o objetivo de um melhor contributo para a sua educação (Lopes da Silva et al., 2016).

Alusivo ao desenvolvimento de atividades ou projetos em parcerias com as famílias e a comunidade, em Creche, a díade demonstrou algumas dificuldades no mesmo, uma vez que essa oportunidade não se proporcionou. Neste contexto, a mesma foi expondo registos fotográficos de todas as atividades desenvolvidas ou produções criadas pelas crianças, afixando-os nas paredes do corredor da instituição, ao qual as famílias e a comunidade tinham acesso diário, numa tentativa de partilha, bem como de documentação, do processo de aprendizagem das crianças (cf. Anexo A1, figura 14). Ademais, a díade teve a possibilidade de dar continuidade a um pequeno trabalho, intitulado por “O Nosso Jornal”, que consistia na partilha de fotografias trazidas pelas crianças a retratar momentos vividos pelas mesmas com as suas famílias (cf. Anexo A1, figura 25).

Em EPE, a construção de parcerias com a família e a comunidade evidenciou-se muito mais presente no dia-a-dia das crianças, sendo que a díade, no decorrer do seu projeto com as crianças – “Os Bichos da Casa” – envolveu as famílias no processo de pesquisa e na construção dos bilhetes de identidade de um animal (no âmbito de um dos projetos do PEI – “Criar

Laços”, mais concretamente no domínio do “Tempo Para Crescer”), na ajuda de recolha de materiais reutilizáveis para a construção dos mobiles (para redecorar a sala de atividades) e na divulgação/avaliação do projeto. Neste sentido, a mestranda promoveu “interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, Artigo 4.º, Anexo IV, Ponto 2, Alínea e).

Ainda relacionado com o projeto, que mais uma vez se refere que se desenvolveu ao longo de toda a PES II, a díade teve a oportunidade de, em cooperação com as salas A e B, dramatizar a lenda de S. Martinho (cf. Anexo A2, figura 18) e construir uma apresentação PowerPoint para auxílio de recolha de dados sobre os animais. Somente com a sala B, proporcionar às crianças a oportunidade de fazer uma visita à Quinta de Santo Inácio. Para além disso, na divulgação/avaliação do projeto a comunidade foi envolvida.

Por fim, ainda no domínio da ação, a formanda realça o trabalho colaborativo, sendo que, transversalmente às duas valências, a mesma considera que o desenvolveu de forma muito positiva, no qual culminou no seu percurso de evolução formativo. Tanto no âmbito do processo de observação, de realização das planificações, da ação, de avaliação e da reflexão, bem como da reflexão inerente a todos estes momentos, a colaboração entre todos foi notória e essencial seja no que diz respeito ao desenvolvimento de competências da própria mestranda seja no desenvolvimento do bem-estar e aprendizagens das crianças. O trabalho cooperativo entre a díade com a equipa educativa, bem como com a supervisora institucional revelaram que, de facto, o apoio mútuo e o feedback são dois fatores que contribuem para um bom ambiente e conseqüente desenvolvimento profissional igualmente recíproco (Oliveira-Formosinho, 2009).

Concomitantemente, é de realçar o trabalho entre a mestranda e o seu par pedagógico. Para esta, o facto de já se conhecerem, enquanto pessoas e profissionais em formação, de trabalharem juntos há vários anos, tendo desenvolvido inúmeros trabalhos em parceria, e de estabelecerem uma relação saudável, a formanda considera que foi imprescindível para o crescimento de ambos a todos os níveis. As trocas de ideias e o trabalho em equipa com vista a promover os interesses e o desenvolvimento de aprendizagens e potencialidades das crianças, foram “muito importantes para a transferência dos conhecimentos e competências adquiridos na acção de formação para a

sala de [atividades]” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.247). Assim, a mestranda “perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, Artigo 4.º, Anexo V, Ponto 2, Alínea c).

Explanada a evolução da formanda ao nível das aprendizagens profissionais referentes às primeiras etapas do ciclo da metodologia de investigação-ação (observação, planificação e ação), urge fazer referência à avaliação e reflexão.

Nas primeiras semanas de estágio, a díade sentiu algumas dificuldades no processo de avaliação, uma vez que não conheceu muito bem o grupo e não se sentira confiante no levantamento das aprendizagens evidenciadas pelas crianças. Contudo, e utilizando como suporte o processo de observação e a análise e interpretação da documentação pedagógica das crianças, ao longo de toda a sua PES, a formanda desenvolveu a sua capacidade de avaliar de forma contínua, compreensiva e integrada, tendo em conta uma reflexão dos progressos das crianças elencando a descrição do modo como a criança aprende e desenvolve e o que aprende e desenvolve, recorrendo à articulação do currículo e às estratégias de ação (Gullo, 1994, *op. cit.* Parente, 2004). Para além da observação, outros princípios e documentos orientaram a mestranda neste processo, com o propósito de avaliar “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Artigo 3.º, Anexo N.º 1 – II, Ponto 3, Alínea e).

Em contexto de Creche, a mesma apoiou-se nas experiências-chave do modelo curricular de HighScope e no PQA (ver subcapítulo 1.2: Avaliação). A utilização deste documento surgiu como proposta da orientadora cooperante com o objetivo de a díade observar o contexto de prática e refletir sobre ele para, assim, melhorá-lo. No entanto, o PQA revelou ter sido mais útil para a formanda no processo de observação do grupo e da sala de atividades do que de avaliação. Neste sentido, quanto à ação da mestranda com vista a melhorar os itens previamente analisados e evidenciados como menos positivos, juntamente com o/a educador/a cooperante, não lhe foi possível interceder pela maior parte deles, devido a itens que estavam fora do seu alcance proceder qualquer tipo de estratégia de ação sobre os mesmos. Todavia, no que diz respeito, mais especificamente, ao grupo de crianças (um dos pontos a

ser melhorados), pelo facto de este não estar habituado a participar na resolução de conflitos sociais, a mestranda juntamente com o seu par pedagógico procuraram adotar as estratégias de resolução de conflitos propostas pelos autores Post e Hohmann (2011), de forma a, aos poucos, familiarizar o grupo a utilizar as mesmas de forma autónoma e diariamente.

No âmbito da valência em Pré-Escolar, a formanda orientou-se pelas áreas de conteúdo/domínios das OCEPE (2016) e pelo DQP (ver subcapítulo 1.2: Avaliação). Tal como o PQA, também o DQP surgiu como proposta da orientadora cooperante, com vista a díade sentir-se mais preparada para não só observar as crianças quando se envolvem nas atividades e projetos (através da Escala de Envolvimento da Criança) como, também, de autoavaliar-se ao nível da sua interação com as crianças (através da Escala de Empenhamento do Adulto) (Bertram & Pascal, 2009). Neste seguimento, a mestranda considera que este manual revelou ter sido mais significativo para si e mais adequado ao contexto de EPE, em comparação com o PQA à Creche, pois a mesma teve a possibilidade de, de acordo com os princípios por ele explanados, agir e melhorar a sua prática.

Relativamente à reflexão, a formanda considera que a prática da mesma, de forma diária e em colaboração com todos os atores do processo educativo e formativo (através da realização do diário de bordo e dos diálogos criados), foi fundamental para o desenvolvimento das suas competências no decorrer da sua PES, uma vez que este domínio se encontra alicerçado a todos os restantes domínios até aqui consignados (observação, planificação, ação e avaliação). A prática reflexiva da mestranda passou, também, pela realização de várias narrativas reflexivas individuais que culminaram na reflexão sobre incidentes críticos observados em contexto da prática, com vista a identificação das suas causas (sobre a ação), das estratégias que o adulto utilizou perante os mesmos (na ação) e dos procedimentos a seguir para os evitar (para a ação). Concomitantemente, a formanda teve a possibilidade de refletir sobre a sua atitude e estratégias de ação utilizadas perante tais situações, permitindo-lhe tomar consciência sobre o que devia melhorar quanto à sua postura ao longo da sua prática profissional, em consolidação e articulação com diferentes referenciais teóricos e legais. Desta forma, a mesma foi edificando “uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de

decisões em contextos da prática, pelo exercício sistemático da reflexão sobre, na e para a ação” (Araújo, 2015, p.1; Araújo, 2016, p.1).

Ao nível da Creche, houve uma clara evolução da mestranda da primeira para a última reflexão individual. Enquanto na primeira narrativa, faltou à formanda refletir sobre o seu papel “na” ação, bem como, fundamentar a problemática emergente com as potenciais aprendizagens das crianças inerentes a elas; na última reflexão, a mestranda demonstrou uma desenvoltura em ambos os aspetos, integrando todos os pontos em falta. Além disso, verificou-se, também, uma evolução no que diz respeito à adequação das estratégias propostas no âmbito da transformação da prática, sendo que, a proposta de mudança da área da biblioteca não se concretizou, mas as estratégias sugeridas na questão da resolução de conflitos e do desfralde foram mobilizadas (cf. Anexo C1).

Ao nível da EPE, verifica-se, igualmente, uma progressão de competências da primeira para as restantes narrativas reflexivas individuais. Porém, a mestranda salienta a primeira, referente ao tema “Inclusão”, na qual só após ter recebido o feedback da supervisora institucional acerca da mesma, é que se deu conta do quão vulnerável este assunto é e da facilidade que um indivíduo pode rapidamente induzir-se em erro (cf. Anexo C2.1). Deste modo, e antes de mais, a formanda destaca que não deveria ter refletido sobre este conteúdo da sua prática num período tão inicial (com apenas duas semanas de observação), visto que tanto podia, como mais tarde veio a perceber que isso aconteceu, tirar conclusões erradas acerca das situações observadas. Nesta linha de pensamento, antes da mestranda se ter precipitado a fazer quaisquer interpretações, devia ter prolongado o seu processo de observação tendo em foco esta questão, recolhendo mais dados e evidências de forma a sustentar essa análise e torná-la mais consistente e com sentido.

A realização das reflexões possibilitou, ainda, que a formanda pudesse aumentar os seus conhecimentos articulando a teoria com a prática, mais concretamente na pesquisa de outros referenciais teóricos e legais específicos à problemática em causa. Ademais, a mestranda refere que a sua participação nos seminários realizados ao longo da UC de PES, no decurso de todo o mestrado, revelaram-se positivos na construção de novos conhecimentos relacionados com a prática educativa que, por sua vez, auxiliaram a formanda no seu processo reflexivo. Note-se, ainda, a necessidade que a mesma sentiu

na pesquisa sobre a NEE de uma das crianças do grupo de crianças da PES II, face ao desconhecimento da mesma. Torna-se relevante, portanto, assinalar a importância da formação do docente ao longo da vida com vista a consolidação e transformação de competências na prática profissional (Moita, 2012).

Para além das aulas e seminários de PES, também outras UC's deram o seu contributo para o desenvolvimento do desempenho da formanda e progresso na sua tomada de decisões e organização de atividades para as crianças em contexto educativo, com vista a dar resposta às suas necessidades e a desenvolver novas aprendizagens, destacando-se Currículo, Organização Escolar e Inclusão; Metodologias Específicas na Educação de Infância; Educação Linguística e Literária; Metodologias para o Conhecimento do Mundo; Matemática na Educação de Infância; e, Investigação em Educação.

Neste sentido, a mestranda foi adquirindo cada vez mais apetência no processo de problematização das “exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida”, competência esta explanada das grelhas de avaliação dos processos de desenvolvimento da PES (cf. Anexo D).

Para colmatar, faz-se agora referência ao contributo da supervisão para o desenvolvimento do desempenho profissional da formanda. Tal como foi supramencionado ao longo deste capítulo, o apoio e orientação oferecidos pela orientadora cooperante e pela supervisora institucional foram substanciais para o desenvolvimento do desempenho profissional da formanda. Através das atividades de supervisão, dos diferentes diálogos e das orientações tutoriais, foi desenvolvida uma prática reflexiva sobre, na e para a ação inerentes, de forma colaborativa entre todos os atores, com vista a indagação e melhoria da qualidade da ação educativa (Vieira, 2011).

Deste modo, numa perspetiva epistemológica, a mestranda ao aproximar-se da metodologia de investigação-ação, foi construtora do seu próprio conhecimento, desenvolvendo um processo formativo articulado à prática.

REFLEXÃO FINAL

Findada a PES da mestranda urge a necessidade de a mesma refletir sobre o seu desenvolvimento enquanto ser pessoa e ser profissional ao longo do seu percurso de aprendizagem. Deste modo, a mesma elucidará algumas potencialidades e constrangimentos sentidos no decorrer dos mesmos e da apresentação de perspectivas futuras.

Tendo como ponto de partida as grelhas de avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na prática educativa supervisionada de ambos os contextos educativos (cf. Anexo D) e o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância explanado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, a formanda estabelece algumas comparações entre as suas práticas demonstrando o desenvolvimento das suas aprendizagens e competências ao longo de todo o seu percurso formativo.

Antes de mais, importa referir que a formanda iniciou a sua primeira PES, em contexto de Creche, um pouco receosa, pela razão de que nunca tinha tido uma experiência de longa duração com uma faixa etária tão pequena. Porém, este sentimento de apreensão rapidamente desapareceu, uma vez que a mestranda demonstrou uma grande apetência na sua interação com as crianças, da mesma forma que com toda a equipa educativa. Em contexto de EPE, inicialmente, a formanda sentia-se encorajada e preparada para a nova etapa que se seguia, mas perante a primeira semana de estágio, a mesma ficou um pouco desmotivada, pois o grupo de crianças demonstrava ser bastante irrequieto e evidenciava muitas necessidades. Contudo, e tal como a orientadora referenciou, tanto a mestranda como o seu par pedagógico iriam ter muito trabalho, sendo que, de facto aquando o término da prática educativa das mesmas, o/a educador/a cooperante e a coorientadora salientaram que o grupo estava bastante diferente do que era, revelando que o trabalho em equipa da díade, bem como o desenrolar da MTP em colaboração com as crianças, no qual se mostraram bastante envolvidas, foi fundamental para o bom desenvolvimento do grupo.

No âmbito da observação, tendo em conta a grelha de avaliação em Creche, a mestranda evidenciou a necessidade de melhorar a prática, no âmbito do

trabalho em equipa, da hetero-observação. Contrariamente, na PES II, foi capaz de, no seio da díade, atuar a este nível, desenvolvendo uma prática questionadora de forma recíproca com vista o melhoramento do seu papel, das suas funções e da sua ação enquanto educadora.

No que diz respeito à planificação, em Creche, a mestranda sentiu algumas limitações quanto à planificação de atividades que promovessem a diferenciação pedagógica, uma vez que, à exceção de uma ou outra atividade proposta, a maior parte adequava-se às necessidades e interesses de todas as crianças. Em EPE, a formanda continuou a ter algumas dificuldades em explicar, mas por escrito, esta diferenciação, pois, apesar de uma determinada atividade ser realizada por todas as crianças, quando em pequeno grupo, a mestranda adequava as suas estratégias de ação de acordo com a ZDP de cada criança, desenvolvendo-as segundo o processo de *scaffolding*.

No domínio da ação, as dificuldades da formanda, em contexto de Creche, residiram, principalmente, no desenvolvimento de parcerias com a família e a comunidade, bem como com outros atores do centro educativo, mais concretamente, no que se refere ao trabalho entre salas. De facto, neste contexto, a mestranda não foi capaz de evidenciar muita iniciativa face a estas dimensões, talvez devido ao longo das atividades desenvolvidas com as crianças não se ter proporcionado ou suscitado um interesse por parte das mesmas a este nível. O único trabalho realizado foi o “O Nosso Jornal”, em que, uma criança levou umas fotografias do fim-de-semana que tinha tido e a educadora cooperante afixou-as na parede, dando assim origem ao jornal da sala onde as crianças podiam afixar fotografias que quisessem e trouxessem de casa. Apesar de esta iniciativa não ter sido da mestranda ou do seu par pedagógico, as mesmas deram-lhe continuidade. Contrariamente, em EPE, a formanda foi capaz de, juntamente com a sua díade, ultrapassar tais obstáculos: envolvendo a participação das famílias no desenrolar do projeto desenvolvido com as crianças, tanto nas fases de execução como divulgação/avaliação; integrando a comunidade (centro de dia e todas as salas do centro educativo), também, na divulgação desse mesmo projeto; e, colaborar com as outras salas do centro educativo na promoção de interações pedagógicas, através da realização de uma visita à Quinta de Santo Inácio, assim como, da apresentação de uma peça de teatro alusiva à Lenda de São Martinho.

Face, ainda, a este último domínio, a mestranda refere o não ter sido capaz de concretizar a sua proposta de mudança da área da biblioteca, explanada numa das suas narrativas individuais realizadas em Creche. Pode-se dizer que esta não execução a apoquento, ainda hoje, no sentido em que tem consciência de que podia ter feito mais esforços para que essa proposta fosse colocada em prática e, desse modo, para além de que o desenvolvimento de competências demonstraria ser muito melhor para a formanda, seria, essencialmente fulcral para o grupo de crianças. Em contexto de EPE, apesar de a organização do espaço não evidenciar nenhuma necessidade de mudança de lugar, o grupo de crianças revelou o interesse de criar uma nova área para a sala, no qual a mestranda e o seu par pedagógico foram mediadoras e facilitadoras na criação da mesma.

No domínio da ação, acrescenta-se, por último, a dificuldade que a formanda sentiu na mediação de conflitos sociais entre as crianças, na sua PES I. As estratégias de resolução de conflitos não se verificaram muito eficazes, pois as mesmas têm por base, sobretudo, o diálogo, sendo que as crianças com dois/ três anos de idade não conseguiam resolver os seus problemas, autonomamente. Assim, por muito que o adulto tentasse mediar aqueles momentos, as crianças simplesmente não o compreendiam. Na PES II, apesar de a maior parte das crianças conseguirem resolver os seus próprios conflitos, outras vezes, houve a necessidade de intervenção do adulto. No entanto, ao invés do que acontecia em Creche, em EPE as crianças eram capazes de se descentrarem e estarem predispostas a ouvir e a agirem em prol do bem-estar de todos. Nesta conjuntura, um constrangimento que a formanda sentiu em contexto de EPE, foi quando teve conhecimento que fazia parte do grupo de crianças uma com NEE. A mesma sentiu-se bastante desconfortável, pois não se sentia preparada nem achava ter a formação necessária neste âmbito. Desta forma, sentiu a necessidade de pesquisar sobre esta NEE e recolher informação acerca da mesma junto da educadora cooperante.

No que concerne à avaliação do domínio da reflexão, a mestranda considera que fora fundamental a construção de um portefólio reflexivo enquanto estratégia de desenvolvimento de competências profissionais, no final do semestre da PES I. Começa-se por referir que este “Portefólio de Aprendizagem Profissional” permitiu à formanda que organizasse melhor toda a informação e dados que recolheu acerca da sua observação e participação no

estágio e todos os trabalhos que realizou decorrente do mesmo. Ao mesmo tempo, possibilitou que estruturasse melhor o seu pensamento em relação a alguns aspetos e que refletisse sobre outros, com o objetivo de, assim, melhorar a sua prática profissional. Contudo, ao longo desta PES, a mestranda evidenciou ter de desenvolver a sua prática de reflexão na ação, a sua postura crítica sobre questões emergentes e a sua capacidade de avaliar de forma reflexiva o seu papel e funções ao nível de competências socioprofissionais. Deste modo, em contexto de EPE, a formanda procurou melhorar a sua ação, atitude e capacidade auto avaliativa com vista o desenvolvimento da sua prática profissional, sendo que, na sua opinião, a mesma revelou ter sido capaz de ultrapassar esses mesmos obstáculos.

Salienta-se que, no decurso de toda a PES, a prática reflexiva foi, sem dúvida, um dos pilares auxiliares do desenvolvimento de aprendizagem profissional da mestranda, dando-lhe a possibilidade de perante uma dúvida sentida ou incidente crítico observado, refletir sobre o seu papel perante os mesmos e procurar estratégias e recursos para esclarecer essa incerteza ou dissipar esse problema, respetivamente. Desta forma, partindo da prática a mestranda foi mobilizando diferentes referentes teóricos e legais e adquirindo novos saberes específicos à problemática que estava a ser alvo de reflexão.

Perante tudo isto, pode-se dizer que todas as dificuldades sentidas pela formanda foram ultrapassadas através das orientações tutoriais com a orientadora e coorientadora e de conversas informais com as mesmas, com a equipa educativa (educadoras cooperantes, auxiliares de ação educativa, famílias das crianças, grupos das crianças e par pedagógico) e com as colegas educadoras estagiárias que frequentavam as mesmas instituições, tendo como finalidade a sua superação reorganizando ações desenvolvidas ou mobilizando novas estratégias de ação. Este trabalho cooperativo evidenciou-se imprescindível para a co construção do saber quer profissional quer pessoal, uma vez que se teve em conta diversos pontos de vista, valores, crenças e conhecimentos.

Para além de todas as potencialidades e competências supramencionadas, realçam-se ainda outras que se desenvolveram de forma transversal a ambas as PES.

Começa-se por fazer referência ao ambiente educativo, sendo que a mestranda considera fundamental, para uma boa organização do mesmo,

proporcionar espaços e materiais variados e estimulantes, oferecer uma rotina diária flexível e diversificada e manter as condições de segurança e de bem-estar das crianças necessárias. No que diz respeito à relação com as crianças e a ação educativa, é imprescindível que o/a educador/a estabeleça relações positivas com todos os elementos do estabelecimento educativo, promovendo a autonomia, facilitando a participação das famílias e comunidades no processo de aprendizagem das crianças (tal como já havia sido mencionado) e estimular a cooperação entre elas. Todo este exercício profissional terá, portanto, como resultados a promoção do desenvolvimento da criança a todos os níveis.

O reconhecimento da importância que a atividade do brincar detém na criança e a prática de registo para uma posterior planificação, reflexão e avaliação revelaram ser imprescindíveis para a formanda, na medida em que a auxiliou no processo de conhecimento das crianças e na identificação de necessidades, interesses e aprendizagens das mesmas. No que concerne à realização das diferentes planificações, a mestranda preocupou-se bastante, não só pelas estratégias e recursos que utilizava, com vista a sua diversidade e potencialidades que os mesmos apresentavam, como pela integração de conhecimentos ao nível das diferentes áreas de conteúdo (expressão e da comunicação, formação pessoal e social e conhecimento do mundo).

No decorrer da sua ação, a formanda procurou mobilizar conhecimentos teóricos e legais diversos, recorrendo aos conhecimentos edificados ao longo das práticas anteriores, aos conhecimentos adquiridos ao longo de toda a sua formação e a conhecimentos ainda desconhecidos, tornando-se esclarecidos devido ao auxílio e apoio disponibilizado pelos professores de várias UC's, da instituição formativa da mestranda.

Concomitantemente, a PES, dando a oportunidade à mestranda de desenvolver a sua ação, ainda que numa fase de formação, deu-lhe a possibilidade de, entre outros aspetos: desenvolver a sua autonomia, criatividade e sentido crítico; construir novas aptidões e estratégias de ação; promover a capacidade reflexiva; interagir com as crianças num processo de aprendizagem mútuo; reconhecer a relevância da metodologia de investigação-ação na prática educativa profissional; reconhecer o real valor da participação da criança no seu próprio processo de aprendizagem; compreender melhor o papel do/a educador/a; e, criar uma imagem de criança mais complexa.

Em suma, a mestranda para além de ter adorado todas as experiências que a PES lhe proporcionou, desenvolveu novos conhecimentos, bem como diversas competências profissionais, pessoais e sociais.

Para terminar, a formanda refere a importância da aprendizagem ao longo da vida. Dado que, se vive numa época em constantes mudanças, cada vez mais são feitas mais exigências ao profissional educativo, sendo que o mesmo deve continuar a investir na sua formação de forma contínua. Neste âmbito, a mestranda refere que, relativamente ao seu futuro, deixa em aberto a possibilidade de estender a sua área de formação profissional para o 1.º e 2.º ciclo do ensino básico. Para além disto, considera indispensável continuar a frequentar ações de formação, incluindo nestas, conteúdos relacionados com a Educação Especial, uma temática que a mesma gostaria de possuir mais conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS:

- Ausubel, D., & Sullivan, E. (1989). *El Desarrollo Infantil: I – Teorias. Los Comienzos Del Desarrollo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvimento de Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Edwards, C. (1999). Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia – Os Papéis dos Professores de Reggio em Ação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (org.), *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância (159-176)*. Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). Aspectos Gerais. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (org.), *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância (21-35)*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche* (2^a ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (1994). *Pareceres e Recomendações: A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.) (9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (143-164). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (119-139). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (org.), *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche* (2^a ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4^a ed.) (109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, M. (1998). Projetos em Educação Pré-Escolar e Projeto Educativo de Estabelecimento. In T. Vasconcelos (coord.), *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (91-122). Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 0 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva 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 J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4^a ed.) (141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (73-92). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional dos Professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (221-284). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.) (61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (9-15). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.) (25-60). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8^a ed.). Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rinaldi, C. (1999). O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (org.), *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 113-122). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, H. (1977). *Piaget na prática pedagógica*. Lisboa: Editorial Semente.
- Sarmento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (303-327). Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Smole, K. (1996). *A Matemática na Educação Infantil: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Prática Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Solé, I., & Coll, C. (1999). Los Profesores y la Concepción Constructivista. In C. Coll (org.), *El constructivismo en el aula* (11.ª ed.) (7-23). Barcelona: Editorial Graó.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. et al. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). «Ler» Antes de Ler. Como Facilitar a Aprendizagem da Leitura e da Escrita?. In F. Viana & I. Ribeiro (coord.), *Falar, Ler e Escrever: Propostas integradoras para jardim de infância* (6-23). Carnaxide: Santillana.
- Viana, F., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L., & Santos, S. (2014). Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância. Como a Investigação Suporta a Ação. In F. Viana & I. Ribeiro (coord.), *Falar, Ler e Escrever: Propostas integradoras para jardim de infância* (44-77). Carnaxide: Santillana.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

LEGAIS:

- Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré- Escolar*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do*

- ensino básico e secundário*. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, n.º 34/1997 – I Série-A. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República, n.º 166/2005 – Série I – A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto. Diário da República, n.º 167 – 1.ª Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

DOCUMENTAIS:

- Araújo, S. (2015). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Pedagógica Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Araújo, S. (2016). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Pedagógica Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Instituição Cooperante (2016a). *Projeto Curricular de Sala (2015/2016)*. Maia: Manuscrito não publicado.
- Instituição Cooperante (2016b). *Projeto Curricular de Sala (2016/2017)*. Maia: Manuscrito não publicado.
- Instituição Cooperante (2016c). *Projeto Educativo da Instituição (2015/2016)*. Maia: Manuscrito não publicado.

Instituição Cooperante (2016d). *Projeto Educativo da Instituição (2016/2017)*. Maia: Manuscrito não publicado.

SITOGRÁFICAS:

- Boiko, V., Zamberlan, M. (2001). A Perspectiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo*, 6 (n.º1), 51-58. Acedido a 30 de dezembro de 2016, em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Retirado de: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Mesquita-Pires, C. (2010). Inovação, Investigação em Educação: A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser*, 2 (2), 66-83. Acedido dezembro 11, 2016, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf>
- OCDE (2001). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal: Estudo Temático da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica. Acedido a 29 de dezembro de 2016, em: http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao_preescolar_portugal2.pdf
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (n.d.). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido dezembro 17, 2016, em http://ml.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf

- Parente, M. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança – Universidade Do Minho, Braga. Acedido fevereiro 26, 2016, em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido fevereiro 6, 2017, em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- UNICEF (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Lisboa. Acedido a 3 de dezembro de 2016, em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

NM