ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Elsa da Conceição Lopes Coelho

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho 2017

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Elsa da Conceição Lopes Coelho

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

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

Orientação

Prof.ª Doutora Joana Freitas Luís

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho 2017

RESUMO

O presente relatório de qualificação profissional surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem a finalidade de apresentar uma reflexão crítica sobre as Práticas Educativas Supervisionadas I e II, realizadas em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar. A aquisição e o desenvolvimento de capacidades e competências conseguidos ao longo das práticas educativas foram o reflexo de uma ação educativa sustentada e contextualizada, sob o ponto de vista de uma perspetiva construtivista e socioconstrutivista. Tal se traduziu num crescimento profissional e pessoal de um perfil que favorece valores de equidade. A adoção de uma postura crítico-reflexiva, apoiada numa linha de investigação-ação, permitiu o desenvolvimento de práticas que promovessem aprendizagens diferenciadas e significativas, que privilegiam o envolvimento ativo das crianças no processo de ensino e de aprendizagem. Esta metodologia cíclica, que respeita as fases da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, possibilitou, então, a planificação e intervenção de uma prática integrada. Neste sentido, torna-se evidente a importância dos processos reflexivos e colaborativos, que visam a promoção de um ambiente pedagógico significativo, para a formação ao longo da vida. Assim, o presente relatório pretende espelhar os obstáculos, as conquistas e as aprendizagens resultantes das Práticas Educativas Supervisionadas, que possibilitaram a construção de saberes intrínsecos à identidade profissional assumida.

Palavras-chave: Educação de Infância; Construtivismo; Socioconstrutivismo; Investigação-ação.

Abstract

This report of professional qualification comes up within the scope of the Master degree in Pre-school Education and its goal is to present a critical reflection about the Supervised Educative Practices I and II, carried out in the context of Nursery School and Pre-School Education. The acquisition and development of capacities and skills accomplished through the educative practices were the reflex of a contextualized and sustained educative action, from the point of view of constructivist and socioconstrutivist perspective. This translated in a professional and personal growth of a profile that favors equity values. The adoption of a posture critical-reflexive, supported on a line of action-research, allowed the development of practices which promoted differentiated and significant, that emphasize the active involvement of children in the teaching and learning process. This cyclic methodology, which respect the phases of observation, planning, action, evaluation and reflection, made possible, then, the preparation and intervention of an integrated practice. In this sense, becomes apparent the importance of the collaborative and reflexive processes, which aim to promote a meaningful pedagogical environment, for lifelong learning. Therefore, this report intends to reflect the obstacles, achievements and learnings that resulted from Supervised Educative Practices, which made possible the construction of knowledge intrinsic to the assumed professional identity.

Key-words: Childhood Education; Constructivism; Socioconstrutivism; Action research.

Índice

Resumo III

Abstract V

Índice VII

Índice de anexos IX

Lista de abreviações XI

Introdução 1

1. Enquadramento teórico e legal 3

1.1. A criança 3

1.2. O educador de infância 8

1.3. Perspetivas pedagógicas para a educação de infância 17

2. Caracterização geral das instituições de estágio e Metodologia de Investigação 25

1.4. Contexto de Creche 25

1.5. Contexto de Jardim de Infância 30

2.1.Metodologia de investigação 34

3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos 39

1.6. Ação desenvolvida no contexto de Creche 40

1.7. Ação desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar 51

Reflexão final 67

Referências bibliográficas 73

Documentos legais 82

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos do tipo A: Narrativas reflexivas individuais
A1: Narrativas reflexivas do contexto de Creche
A1.1- Problemas de alimentação comportamentais
A1.2- Relações entre pares: conflitos interpessoais
A1.3- Emergência do «eu verbal»
A2: Narrativas reflexivas do contexto de Educação Pré-Escolar
A2.1- Diferenciar para igualar
A2.2- Fomentar a resiliência nas crianças
A2.3- O desenvolvimento da construção da autoestima
Anexos do tipo B: Grelhas de avaliação
B1: Grelha de avaliação do contexto de Creche
B2: Grelha de avaliação do contexto de Educação Pré-Escolar
Anexos do tipo C: Plantas das salas de atividades
C1: Planta da sala de Creche
C2: Planta da sala de Educação Pré-Escolar
Anexos do tipo D: Planificações
D1: Planificação em contexto de Creche
D2: Planificação em contexto de Educação Pré-Escolar
Anexos do tipo E: Registos fotográficos
E1: Massa mágica
E2: Jogo Heurístico
E3: *Polisphone*
E4: Adaptação da obra: *O Pedrito Coelho*
E5: *Baú do tempo*
E6: Metodologia de Trabalho de Projeto

LISTA DE ABREVIAÇÕES

ATL – Atividades de Tempo Livre

DL – Decreto-Lei EE – Encarregados de Educação

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Projeto Curricular

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PP – Projeto Pedagógico

PQA – *Program Quality Assessment*

RI – Regulamento Interno

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) I e II em Creche e na Educação Pré-Escolar (EPE), componentes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, cuja finalidade é a habilitação profissional para ambas as valências (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Assim, o presente documento evidencia todo o processo de desenvolvimento profissional, pessoal e social, espelhando o percurso desta formação inicial.

Neste sentido, este documento integra a descrição, análise e reflexão das práticas educativas realizadas em ambos os contextos de intervenção, sustentadas por uma fundamentação teórica e legal, que reflete os conhecimentos, teorias, crenças e valores desenvolvidos.

Os contextos de estágio, nas valências supra referidas, constituíram-se momentos singulares de aprendizagem, de mobilização e de desenvolvimento de competências e capacidades reflexivas, críticas e indagadoras, fundamentais na formação de um perfil docente (Decretos-Lei n.ºs 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto de 2001).

No que concerne à estrutura do presente relatório, esta pretende realçar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, atendendo ao ciclo observar, planificar, agir, avaliar e refletir, assente numa linha de investigação-ação. Por tal, encontra-se organizado em três principais capítulos, uma reflexão final, as referências bibliográficas e os anexos.

Assim sendo, o primeiro capítulo diz respeito aos referenciais teóricos e legais que sustentaram ambas as PES, com vista a uma prática que potenciasse o desenvolvimento holístico das crianças. Nesta primeira parte encontra-se, então, a conceção de criança defendida; qual a postura que se considera que o educador de infância – e por *educador* não se pretende induzir o leitor à ideia de discriminação de sexos, mas antes a salvaguardar

questões de género (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015) – deva desenvolver; e quais as perspetivas pedagógicas que norteiam a sua intervenção educativa.

No segundo capítulo encontra-se a caracterização das instituições de estágio bem como a caracterização do ambiente educativo, atendendo às dimensões pedagógicas referentes à organização do tempo, espaço e materiais. São, ainda, caracterizados os grupos de crianças, com o intuito de enquadrar o leitor acerca das propostas levadas a cabo ao longo da prática educativa, refletidas no capítulo seguinte. Este capítulo inclui, ainda, um subcapítulo referente aos processos cíclicos da metodologia de investigação-ação, desenvolvidos ao longo da formação inicial.

O terceiro capítulo compreende uma descrição e análise crítica e reflexiva de algumas ações desenvolvidas ao longo das PES, tendo por base os saberes teóricos e metodológicos explanados nos capítulos anteriores. Para tal, são referidos, também, as estratégias pedagógicas e recursos mobilizados, e consequentes influências no processo de ensino e de aprendizagem.

De seguida é feita uma reflexão final sobre todo o processo de aprendizagem, evidenciando, através de uma postura indagatória, crítica e reflexiva, algumas dificuldades/constrangimentos sentidos, assim como a contribuição desta formação para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por último encontram-se as referências bibliográficas que nortearam e sustentaram as decisões pedagógicas tidas em contexto e os anexos, que auxiliam a compreensão do leitor acerca daquilo que é afirmado ao longo dos vários momentos do presente relatório.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Com o intuito de assegurar uma mais elevada qualidade de formação educacional, o segundo ciclo de estudos – Mestrado em Educação Pré-Escolar – contempla uma formação nas didáticas específicas da área da docência, bem como a iniciação à prática profissional em salas de atividades em instituições de infância e/ou em escolas (Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, Artigo 11.º).

Por tal, tendo em mente a importância da construção de uma prática alicerçada na teoria, o presente capítulo comporta a fundamentação teórica e legal que sustentou a prática educativa ao longo de ambas as PES. Assim, aquando da formação em contexto, houve uma constante preocupação em articular a teoria e a prática, visando o desenvolvimento holístico das crianças.

Nesta linha de pensamento, importa referir a necessidade de explanar quais os pressupostos teóricos e legais que basearam a prática educativa de forma a potenciar aprendizagens significativas; de esclarecer qual a conceção de criança defendida, bem como os princípios, crenças e valores conducentes num educador de infância.

1.1. A CRIANÇA

Ressalvando a ideia de que o centro da ação educativa é a criança, importa, primeiramente, referir a conceção de criança. Assim, esta é considerada como um ser ativo no processo de ensino e de aprendizagem, com competência, portadora de uma voz própria a ter em conta (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Uma vez que a criança é, igualmente, capaz, curiosa e observadora (Vasconcelos, 1997), torna-se, então, perentório o reconhecimento das experiências e conhecimentos prévios da mesma, respeitando e valorizando as idiossincrasias de cada criança para que possa adquirir e construir novas aprendizagens (Alonso, 1998; Silva, 2009). Deste modo, contesta-se a ideia de que a criança é uma *tábua rasa* (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011), com a imagem de um "ser social em crescimento, com potencialidades, desejos e intenções" (Ferreira & Santos, 2000, p.49). Assim, a criança é encarada como o sujeito e agente do processo educativo, portadora de uma identidade que é entendida e respeitada (Silva, 2009).

Reconhecendo, então, que desde o nascimento, a criança é detentora de um "enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que [a] rodeia, sendo [competente] nas relações e interações com os outros e aberta ao que é novo e diferente" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9), a educação desempenha um papel basilar no desenvolvimento das interações da criança. Pelo facto de estas se constituírem um veículo para a mobilização ativa do conhecimento (Moreira, 2008), a criança torna-se coconstrutora do seu próprio conhecimento. Esta perspetiva corresponde ao paradigma socioconstrutivista, proposto por Vygostky, que defende que a criança compreende o mundo através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas (Oliveira-Formosinho, 2006).

Assim, na prática educativa, é papel do educador despoletar a curiosidade da criança e estimular o espírito de investigação (Piaget, 1970). Para concretizar esse espírito é necessário propiciar oportunidades em que a criança formule questões, crie hipóteses e as teste, proporcionando investigações desafiadoras; e incentivar a partilha de ideias e de

pensamentos, fomentando o pensamento crítico e o caráter argumentativo (Fosnot, 2007). Esta atitude impulsionadora leva à construção de significados, visto que a aprendizagem desenvolve-se através da partilha e troca de ideias entre a criança e o adulto (Fosnot, 2007; Oliveira-Formosinho, 2013).

Nesta linha de pensamento, o educador vai ao encontro das necessidades da criança de conhecer e significar o mundo. Importa mencionar que, embora a criança aprenda explorando, através da ação, a forma como a mesma em Creche e em idade pré-escolar se envolve na descoberta revela-se um pouco díspar. Isto porque enquanto a criança na primeira infância carece de uma componente sensoriomotora mais intrínseca, já que se encontra no estádio sensório-motor – defendido por Piaget – (Papalia, 2007), a criança em idade pré-escolar requer estímulos de uma índole mais abstrata e que apoiem a sua imaginação e criatividade (Hohmann & Weikart, 1997). Esta ideia é corroborada por Post e Hohmann (2011), quando mencionam que o sensório refere-se ao modo como as crianças percecionam o mundo através dos sentidos e que o motor refere-se ao modo como aprendem através da ação sobre os objetos.

Similarmente, Kamii (2003) defende que as crianças mais novas aprendem a partir da exploração, agindo sobre os objetos, apropriando-se das noções de gosto, forma, textura e tamanho. Importa, ainda, salientar que a criança, ao manipular, para além da descoberta das características dos objetos, começa a compreender o seu funcionamento, revelando interesse por realizar combinações (*idem*).

Neste sentido, retoma-se a ideia de partir das experiências e dos conhecimentos prévios da criança para os alargar, estimulando, assim, uma aprendizagem significativa, pela estimulação da integração sensorial (Goldschmied & Jackson, 2006), já que, ao colocar novos desafios à criança,

esta atribuirá um valor pessoal ao objeto. Desta forma, a aprendizagem não se traduz num processo de acumulação de conhecimento, mas sim de integração e transformação (Solé & Coll, 1998). Ou seja, a aprendizagem da criança evolui à medida que esta se desenvolve, na qual os conceitos anteriormente adquiridos são invalidados ou reestruturados, pois, a mesma ao adquirir nova informação interpreta-a e relaciona-a com os conhecimentos prévios (Miras, 1997).

A criança em idade pré-escolar, por seu turno, necessita, tal como referido anteriormente, de processos cognitivos mais complexos, uma vez que se encontra no estádio de desenvolvimento pré-operatório – elaborado por Piaget – (Papalia, 2007). Tais processos pautam-se pela "ausência de pistas sensoriais e motoras" (*idem*, p. 312), dando resposta à função simbólica – "capacidade para usar símbolos ou representações mentais" (*idem*, p. 312) –, predominante neste estádio de desenvolvimento.

Acresce a esta característica o facto de a criança em idade pré-escolar, ao contrário da criança em Creche, possuir uma compreensão de vastas estruturas cognitivas, nomeadamente das identidades – consciência de que a natureza dos objetos não se altera ao serem atribuídos vários significados a um mesmo objeto –; a perceção da causa-efeito – entendimento de que uma determinada ação provoca um dado acontecimento –; a capacidade para classificar – analisar e organizar pessoas, objetos e/ou acontecimentos em termos de propriedades (Henriques, 2003) –; e a aquisição do conceito de número – constituído através da abstração reflexiva (Kamii, 1990; Piaget, 1973, citado por Maia, 2008). (Papalia, 2007)

Sendo o crescimento e o desenvolvimento da criança "uma responsabilidade coletiva" (Vygotsky, 1962, citado por Vasconcelos, 1997, p. 36), torna-se, então, imprescindível que o educador atue na Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP) – conceito criado por Vygotsky – da mesma, por meio das interações que promove. Por tal, importa salientar que esta interação adulto-criança não ocorre somente em situações de atividades propostas pelo adulto, mas também em todos os momentos de rotina diária, igualmente potencializadores de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013).

Desta forma, ao relacionar-se com a criança, o educador provoca um conflito cognitivo que, por sua vez, estimula o pensamento da mesma e, consequentemente, a motiva para a contínua busca pelo saber. Aliada a este conceito surge a noção a que Wood, Bruner e Ross (1976) designam por *scaffolding*. Isto é, colocar "andaimes" ou desafios ao pensamento da criança, com o intuito de auxilia-la nas aprendizagens que está a desenvolver, intervindo para que a mesma atinja níveis mais elevados de desenvolvimento (*idem*). Assim, a educação afigura-se como "o trabalho de fornecer as condições que permitem às funções psíquicas (…) amadurecer e avançar para funções mais elevadas da forma mais livre e completa" (Dewey & McLellan, 1964, citados por Hohmann & Weikart, 1997, p.21).

Em suma, os aspetos anteriormente mencionados espelham a conceção de criança defendida pelo educador na prática educativa e constituem-se imprescindíveis ao desenvolvimento holístico da criança.

1.2.O EDUCADOR DE INFÂNCIA

"O universo da criança abre-se aos nossos olhos quando as olhamos e as escutamos com sensibilidade"

(Suzy Bila, 2016)

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto), define a EPE como a "primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família" (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), e destina-a a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Contudo, de acordo com o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, a formação deste capacita-o, igualmente, para o desenvolvimento de funções educativas, no quadro da educação de crianças em idade de Creche, isto é, dos zero aos três anos (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Assim, esta referência leva a salientar a importância que a Creche possui no desenvolvimento integral da criança (Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto). Importância esta que, não raras vezes, é descurada, sendo encarada apenas como um espaço de socialização, prestador de cuidados básicos às crianças.

Por tal, é necessário compreender que o papel da Creche não se resume a tais propósitos limitadores. Antes, deve ser considerado como um espaço promotor de experiências significativas na vida da criança, de interações com o mundo, que permita desenvolver o desejo natural que a mesma tem de aprender ativamente (Post & Hohmann, 2011).

Por ser estabelecida uma dissociação entre a Creche e a EPE, notória na legislação, existe uma repercussão desses ideais nas propostas específicas para ambas as valências (Silva et al., 2016).

Assim, ao passo que a Creche surge como um espaço de natureza socioeducativa, cujos objetivos são proporcionar à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral e de acolhimento que permita ao agregado familiar das crianças conciliar a vida familiar com a profissional; e assegurar um atendimento individualizado em função das necessidades específicas de cada criança, num ambiente seguro e afetivo (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto), a EPE tem como objetivos promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, com vista à sua inserção numa sociedade democrática baseada em valores de respeito e cidadania; preparar a criança para os ciclos seguintes do sistema educativo, nomeadamente no desenvolvimento da expressão e comunicação, do espírito crítico e da sensibilidade estética; e aproximar as famílias e a comunidade envolvente na educação da criança (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997).

Destarte, para que a criança seja capaz de se desenvolver, é necessário que a ação profissional do educador se caracterize "por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas" (Silva et al., 2016, p.5), adaptando estratégias que sustentem o desenvolvimento holístico da criança (Marques, 1998). Assim, torna-se perentório destacar o papel do educador no processo de desenvolvimento da criança.

Desta forma, o educador é visto como um apoio basilar no desenvolvimento e aprendizagem da criança, permitindo-lhe explorar e descobrir por si mesma, ao proporcionar oportunidades potencializadoras de aprendizagens no contexto educativo. Então, para que o educador seja

responsivo aos interesses e necessidades da criança, deve ser capaz de observar, interagir com esta e refletir sobre, na e para a ação (Shön, 1987, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Para tal, é fundamental que a observação seja intencional, contínua e sistemática (Estrela, 1994), visando uma ação propositada, refletida, e adequada a um determinado objetivo, respondendo, assim, às necessidades e especificidades de cada criança. Este processo contínuo revela-se, pois, um instrumento fundamental no quotidiano da prática educativa, na medida em que serve de apoio para dar sentido aos comportamentos e atitudes das crianças. Para além disso, permite, também, "aperfeiçoar o olhar, refletir e modificar ou ampliar as diferentes propostas e materiais que proporcionamos às crianças" (Lópes & Austrich, 2015, p.24).

No que concerne à interação que o educador desenvolve com a criança, Vigotsky (2001) afirma que esta tem um papel significativo no crescimento cognitivo da mesma, sendo necessário compreender e analisar o seu contexto social, histórico e cultural para haver aprendizagem.

Assim, um dos papéis do educador, enquanto sujeito ativo no desenvolvimento das competências da criança, é o de criar situações desafiadoras que permitam uma maior iniciativa, autonomia e tomada de decisão, servindo, dessa forma, de apoio à ação da criança (Hohmann & Weikart, 1997).

Deste modo, o educador sustenta e alarga as tentativas da criança para que esta adquira mais competências (Rogoff, Malkin & Gilbride, 1984, citados por Vasconcelos, 1997). Portanto, por meio deste processo, ao deparar-se com um novo conteúdo, a criança não o considera totalmente desconhecido, pois estabelece relações com os conhecimentos que já possui, integrando naturalmente os novos significados numa fluência contínua e constante.

Tendo em vista uma aprendizagem global, por parte da criança, a combinação dos saberes e aprendizagens proporcionam uma oportunidade de encontrar um sentido no que se aprende (Alonso, 2002). Do mesmo modo, torna a criança capaz de mobilizar tais conhecimentos em novas situações, contribuindo para uma aprendizagem significativa e construtiva (*idem*).

É, neste sentido, que surge a compreensão de sublinhar a necessidade de uma educação em ciências desde cedo, já que uma das finalidades deste domínio é precisamente a de formar cidadãos capazes de interpretar e de se posicionarem face a um determinado assunto (Martins et al., 2009).

Em conformidade, o educador é, igualmente, responsável pelo desenvolvimento matemático nos primeiros anos. Por tal, cabe ao mesmo mobilizar estratégias de questionamento, que incentivem a criança a resolver problemas, bem como proporcionar-lhe experiências que permitam construir uma relação com a matemática (Castro & Rodrigues, 2008).

Do mesmo modo, é papel do educador procurar proporcionar ambientes linguisticamente estimulantes, através de práticas intencionais e sistemáticas que estimulem o desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Tais experiências enriquecedoras devem promover a formulação de "hipóteses e de conceptualizações sobre a linguagem escrita e da sua relação com a oralidade" (Viana, Cruz & Cadime, 2014, p.9). Desta forma, a aprendizagem da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo, que se começa a desenvolver precocemente, quando a criança revelar desejo por tal, e não somente quando existe ensino formal (Mata, 2008, p. 12)

Uma vez destacada a importância de uma construção de saberes integrada e contextualizada, torna-se, então, perentório ressalvar o papel do educador, enquanto orientador e mediador das aprendizagens da criança, numa ação

partilhada e realizada colaborativamente (Oers, 2009). Nesta ação o adulto desafia a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades, agindo, como referido anteriormente, na ZDP da mesma.

Para que haja envolvimento por parte da criança no próprio processo de ensino e de aprendizagem (Bertram & Pascal, 2009), é também importante que o educador a motive e desafie. Assim, a motivação constitui-se um estímulo com implicações diretas na qualidade do envolvimento da criança em tal processo (Lourenço & Paiva, 2010), cabendo ao educador o papel de a implicar num ambiente de segurança e bem-estar afetivo, que satisfaça os interesses e necessidades da mesma (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Neste sentido, a motivação pode ser despoletada pela utilização de diferentes estratégias e pelo uso de recursos estimulantes e diversificados, capazes de captar a atenção da criança. Assim sendo, uma forma de promover a motivação da criança para novas aprendizagens é por meio da interdisciplinaridade, pois a relação entre as diversas áreas de conteúdo permite que a criança encare o ensino como um *continuum*, ao invés de algo segmentado e estanque (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto; Garrutti & Santos, 2004).

Outra estratégia para motivar a criança é a utilização de *feedbacks* encorajadores e positivos que demonstrem afetividade e que transmitam segurança e apoio, incentivando o seu envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Também a partilha de controlo entre o educador e a criança, possibilitando um dar e receber entre estes, conduz a um clima democrático – o que, por sua vez, se reflete numa harmonia, bem-estar e predisposição da criança para aprender (Hohmann & Weikart, 1997). Desta forma, pretende-se, então, ir ao

encontro de uma educação para a democracia na qual, para além da aprendizagem de conhecimentos e valores, se promove atitudes conducentes à autonomia, gestão e negociação através do debate e do pensamento crítico-reflexivo (Perrenoud, 2002).

Nesta linha de pensamento, torna-se imprescindível que o educador tenha, de igual forma, conhecimento sobre a teoria que sustenta a sua prática e que seja capaz de a mobilizar na sua ação.

Destarte, o educador de infância planifica a sua prática educativa de acordo com os interesses, ritmos individuais e necessidades da criança, tendo em conta os documentos reguladores de ambas as valências, nomeadamente as Experiências-chave para a Creche (Post & Hohmann, 2011) e as Áreas de Conteúdo e respetivos Domínios considerados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016). Assim, tal como já mencionado, a ação educativa deve ser diferenciada, de modo a conseguir captar e manter o interesse e a motivação de todas as crianças e permitir a cada uma a aquisição e o desenvolvimento de novas aprendizagens diferenciadas (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Esta diferenciação de estratégias, por seu turno, demonstra a compreensão das diferentes necessidades de cada criança, proporcionando formas diversas de aprendizagem (Tomlinson, 2008).

Assim, ao desenvolver estratégias diferenciadas, responsivas à heterogeneidade das crianças, mobilizando os valores, saberes e experiências pessoais, culturais e sociais (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto) das mesmas, o educador revela ter em consideração a pertinência e exigência da diferenciação pedagógica (Resendes & Soares, 2002) para a ação educativa.

Uma vez que a educação é encarada como “um processo ativo, que implica uma transformação contínua da prática diária com as crianças” (López &

Austrich, 2015, p.24), cabe ao educador aliar aos processos de observação e planificação a reflexão, procedimento contínuo de desenvolvimento e aprendizagem e de construção de saber (Roldão, 2007). Tal, permite ao educador aprimorar as suas estratégias, colmatando possíveis falhas cometidas e identificar quais as necessidades e interesses específicos do grupo e de cada criança. Deste modo, assim como referido anteriormente, deve ser feita uma reflexão sistemática sobre, na e para a ação, com o intuito de, através do questionamento, melhorar a prática educativa (Shön, 1987; Alarcão, 2002).

Este processo reflexivo possibilita, igualmente, uma relação promotora da agência da criança, pois uma reflexão cabal sobre o quotidiano praxiológico, isto é, sobre as práticas desenvolvidas em contexto educativo fundamentadas numa triangulação de crenças e valores, teorias e práticas, tem como propósito propiciar a participação da mesma (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Para legitimar esta metodologia, também o Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto refere que o educador deve apoiar-se na investigação e na reflexão sobre as suas práticas, recorrendo à sua experiência, visando a avaliação do seu desenvolvimento profissional.

Uma outra dimensão estabelecida no perfil geral de desempenho profissional do educador prende-se com a promoção de interações com a família e a comunidade, valorizando a EPE enquanto centro de desenvolvimento social e cultural.

Considerando a formação profissional um processo dinâmico e inacabado, tal desenvolvimento insere-se no paradigma educativo da aprendizagem ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001). Assim, resgatando as conceções acerca da reflexão como ação fundamental na prática pedagógica, parte-se para um outro processo: a avaliação. Esta,

segundo Castilho e Rodrigues (2012), consiste em reunir informação sobre as ações e produções e torná-las visíveis e disponíveis, partilhando-as.

A importância deste momento de desenvolvimento profissional é corroborada pelo Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, que menciona ser essencial uma avaliação do ambiente educativo e das atividades e projetos, para uma construção de aprendizagens integradas. Do mesmo modo, também a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 afigura que a avaliação na EPE assenta em princípios como o "carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança"; a "valorização dos progressos da criança"; e a "promoção da igualdade de oportunidades e equidade".

Desta forma, é papel do educador avaliar, no sentido de refletir sobre a ação educativa, partindo da observação de modo a estabelecer um desenvolvimento das aprendizagens; promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos; envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, considerando-a protagonista da sua aprendizagem; e conhecer a criança e o seu contexto, numa perspetiva holística, desenvolvendo processos de reflexão, tendo em vista a adequação de estratégias (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Para realizar uma avaliação mais globalizante e eficaz, é fulcral avaliar o envolvimento da criança, pois só assim é possível uma reconstrução de significado e qualidade das práticas (Oliveira-Formosinho, 2009). Para tal, o manual Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (DQP) (Lemos et al., 2009) revela-se um instrumento de apoio na análise de como a criança se sente no espaço educativo; da participação desta nas atividades e projetos; das características da interação do adulto-criança; entre outros (*idem*).

Como conclusão, esta conceção de educador observador participante, reflexivo (Hohmann & Weikart, 1997) e investigador foi a base que sustentou a prática educativa ao longo de ambas as PES, visando a adoção de uma postura investigadora, crítica e reflexiva sobre a ação pedagógica, tal como preconiza o Dec. Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Assim, alicerçado numa pedagogia centrada na criança e no processo de aprendizagem para uma prática contextualizada, consciente e refletida, assente nos pilares socioconstrutivistas, o desenvolvimento da ação pedagógica foi materializado em estratégias formativas de reflexão conjunta e partilhada. Tais estratégias, fulcrais no desenvolvimento profissional, traduziram-se na construção de narrativas mensais (*cf. anexo A*), em diálogos com as educadoras cooperantes e com o par pedagógico, em reuniões e conversas informais com as supervisoras institucionais e na elaboração de diários de bordo.

Outro aspeto considerado crucial para o desenvolvimento profissional foram as reuniões mediadoras de avaliação, pois, através das grelhas de avaliação (*cf. anexo B*) que integram os domínios da observação, planificação, ação e reflexão, tornou-se possível realizar uma retrospeção do desempenho e desenvolvimento da prática educativa. Neste sentido, tais reuniões revelaram-se uma mais-valia para a melhoria da construção do perfil profissional, refletindo-se, desde logo, em algumas posturas adotadas na PES II, nomeadamente, no que refere à parceria com as famílias.

1.3. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A pluralidade de perspetivas pedagógicas surge como forma de responder à complexidade que caracteriza a ação educativa, promovendo uma ponte entre teoria e prática. Assim, o conceito de *modelo pedagógico* refere-se a um sistema educacional que se concretiza num quadro de valores, teoria e prática fundamentada (Formosinho, 2007).

Torna-se, então, perentória uma apropriação de diferentes perspetivas pedagógicas, cujo foco seja a criança, no sentido de promover um ambiente diversificado, motivador e interativo que estimule o envolvimento da mesma no processo de desenvolvimento (UNESCO, 2004).

Neste sentido, importa mencionar quais os modelos pedagógicos que nortearam a prática educativa ao longo das PES, sendo estes a proposta de Goldschmied e Jackson (2006) e a abordagem *HighScope* (Post & Hohmann, 2011) para o contexto de Creche e o Movimento da Escola Moderna (MEM) (Folque, 2014) para a EPE.

No que concerne ao modelo *HighScope* (Post & Hohmann, 2011), este preconiza que o educador deve estimular a criança a tomar decisões e iniciativas e a agir (Oliveira-Formosinho, 2007), para que a mesma desenvolva um sentido de identidade própria enquanto pessoa autónoma e independente (Hohmann & Weikart, 1997). Ou seja, uma das ideias que este paradigma defende é que seja dada a oportunidade à criança de experimentar e explorar ativamente o que a envolve. Desta forma, ao compreender e interpretar o mundo, a criança vai-se desenvolvendo (Post & Hohmann, 2011).

Importa referir que a ação em ambas as respostas educativas – Creche e EPE – foi desenvolvida respeitando alguns pilares desta pedagogia. Assim,

analisando o currículo *HighScope* (Post & Hohmann, 2011), considera-se pertinente conhecer os princípios pelo qual se rege, sendo eles a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente físico, os horários e rotinas e, por fim, a observação da criança (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011). Embora as designações sejam distintas, existe uma harmonia entre os princípios de ambas as valências.

Relativamente ao primeiro princípio, saliente-se que "desde o nascimento os bebés e crianças aprendem ativamente" (Post & Hohmann, 2011, p. 11), através de experiências diretas, as quais propiciam um significado, que os ajudará a dar sentido ao mundo que os rodeia (*idem*). Segundo os mesmos autores, esta aprendizagem é construída através de todos os sentidos das crianças.

Uma vez que a aprendizagem decorre de uma experiência social, que envolve interações significativas entre a criança e o educador (Hohmann & Weikart, 2011), este último possui um papel preponderante na aprendizagem que a criança constrói. Por tal, considera-se necessário que o educador observe e interaja com a criança por forma a compreender como esta pensa e quais os seus interesses e motivações e coloque desafios, no sentido de a estimular para a aprendizagem (*idem*). Torna-se possível afirmar, então, que "a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças" (*idem*, p. 6), ressalvando a importância desta dimensão.

Desta forma, importa refletir acerca do segundo princípio, pois as interações adulto-criança estão no cerne das relações, presentes em todos os momentos do dia. Assim, é imprescindível a criação de um clima de apoio, de confiança (Hohmann & Weikart, 1997), e de partilha no processo de ensino e de aprendizagem para que a criança se sinta livre para expressar e testar as suas ideias (Post & Hohmann, 2011). Tal implica que o educador escute,

reconheça, apoie e encoraje as intenções da criança, de modo a responder às necessidades desta, tendo em atenção também as capacidades e competências de cada criança, (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011). Por tal, considera-se que um clima de interação colaborativa, em que haja um "reconhecimento das características individuais e [da] compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um" (Silva et al. 2016), promove o desenvolvimento de capacidades basilares para a socialização, tais como a autonomia, a empatia, a confiança e a autoconfiança da criança (Hohmann & Weikart, 1997), fundamentais para a construção da identidade e da autoestima.

No que respeita ao ambiente físico, importa salientar que este deve ser planeado e equipado de forma a promover uma aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 1997) e proporcionar à criança conforto e bem-estar (Post & Hohmann, 2011). Assim, a organização da sala de atividades deve ser responsiva aos níveis de desenvolvimento da criança, bem como às necessidades e interesses desta.

De modo a desenvolver a autonomia da criança, os materiais devem encontrar-se acessíveis à mesma, em locais fixos, permitindo-lhe antecipar onde quer realizar uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram (Hohmann & Weikart, 1997). Desta forma, promove-se, também, o desenvolvimento do sentido de organização.

Para além disso, especificamente na Creche, devem existir materiais que possuam uma componente sensorial e polivalente, "cujo uso não [esteja] predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo, pelo contrário, [possam] ser usados pelas crianças de diferentes maneiras" (Post & Hohmann, 2011, p. 115) de acordo com as competências e capacidades individuais.

Quanto ao espaço em si, este deve encontrar-se organizado em áreas de interesse específicas, também elas responsivas aos interesses e necessidades das crianças, com vista a estimular diferentes tipos de atividades. Além de que a organização do espaço deve, igualmente, possibilitar uma movimentação livre, permitindo um "trabalho conjunto em todas as áreas" (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 66) e propiciando uma maior autonomia por parte da criança. Importa, ainda, referir que esta gestão não é estanque, podendo e devendo sofrer alterações conforme as necessidades e interesses da criança (Hohmann & Weikart, 1997).

Quanto à rotina diária, esta deve ser pensada de modo a potenciar experiências educativas ricas e interações positivas (Oliveira-Formosinho, 2007). Assim como o espaço, também a organização do tempo deve ser flexível, de forma a favorecer os ritmos e necessidades de cada criança, o que não invalida a sua consistência. Por tal, deve integrar uma sequência de acontecimentos de modo a ajudar a criança a antecipar o momento seguinte da rotina, sentindo-se segura, confiante e autónoma (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011).

Um outro aspeto a ter em consideração na dinamização do tempo é a diversidade de períodos de aprendizagem pela ação, já que estes permitem experiências múltiplas e promovem diferentes tipos de interação (Hohmann & Weikart, 1997).

Por último, realça-se a importância da observação das crianças. Para a abordagem deste princípio torna-se fulcral fazer referência às Experiências-chave que esta perspetiva preconiza enquanto quadro de referência dos processos de observação e avaliação (Oliveira-Formosinho, 2007). Assim, as Experiências-chave permitem ao educador focalizar as observações de modo a compreender a ação da criança e a reconhecer e apoiar as competências

desta. Tal como acontece com as Áreas de Conteúdo das OCEPE (Orientações Curriculares para a educação de Infância) (Silva et al., 2016), as Experiências-chave propostas pelo *HighScope* (Post & Hohmann, 2011) não são independentes umas das outras, mas sim inter-relacionadas, estando presentes em toda a atividade de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 1997).

Para sustentar a ação pedagógica desenvolvida no contexto de Creche importa ressalvar que, aliada ao modelo *HighScope* (Post & Hohmann, 2011), recorreu-se, também, a estratégias da proposta de Goldschmied e Jackson (2006). Assim, importa destacar alguns dos princípios desta perspetiva, nomeadamente, a importância do jogo, dos cuidados a ter e das relações.

Destarte, aquando da prática educativa em Creche, foi realizada uma experiência preconizada pela abordagem educativa de Goldschmied e Jackson (2006): *brincar heurístico* – proposta de atividade que consiste numa forma de assegurar uma riqueza de experiências sobre objetos (*idem*). Esta proposta conduz ao entendimento de que "quanto maior for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos" (*idem*, p. 25). Para além disso, vai ao encontro do que as mesmas autoras defendem relativamente aos cuidados a ter, pois possibilita um ambiente no qual cada proposta oferecida contribui para a criação de ambientes ricos, conducentes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No que concerne às relações, a abordagem de Goldschmied e Jackson (2006) confere um grande valor aos vínculos entre a criança e o adulto, pois, uma vez que se trata de bebés, "o cuidado adequado deve ser não somente educacional, mas também sensível e compreensivo" (*idem*, p.17). Por se tratar da primeira separação das crianças do seio familiar, Goldschmied e Jackson (2006) realça, também, a importância das parcerias com as famílias em prol

do bem-estar das mesmas, reconhecendo a primazia destas relações. Tal acontece por se estimular uma continuidade da ação educativa das famílias (Silva et al., 2016), promovendo a sua participação ativa no processo educativo das crianças (Goldschmied & Jackson, 2006).

Todavia, o papel do educador não se resume aos cuidados das necessidades básicas da criança, mas pauta-se, também, por "organizar a adaptação da criança à Creche [e] estimular o desenvolvimento linguístico e cognitivo" (Goldschmied & Jackson, 2006, p.69), registando e avaliando.

Dando continuidade à abordagem dos modelos pedagógicos que sustentaram a intervenção educativa, salienta-se, a perspetiva do MEM (Folque, 2014). Este modelo propõe "uma perspetiva sociocêntrica" (Folque, 1999, p. 6), que considera o ambiente educativo um local desafiador para o desenvolvimento social, intelectual e moral da criança (*idem*). Para tal, estabelece uma forte relação com a família e comunidade, para que todos os intervenientes no processo educativo se sintam seguros para participar na ação pedagógica com trocas de informação (Niza, 2013).

Este modelo pedagógico organiza-se, então, em torno do desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança, enquanto membro integrante de uma sociedade, realçando a importância de uma relação de cooperação e de participação da mesma (Folque, 2014). Por esse motivo, esta perspetiva valoriza, para a aprendizagem da criança, um processo que capacita e potencia a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico e reflexivo da mesma, com vista à sua realização pessoal e social (*idem*).

É, pois, neste sentido, que o MEM (Folque, 2014) integra a Metodologia de Trabalho de Projeto, fundada por Kilpatrick (Marques, 2016). Tal metodologia fundamenta-se nos pressupostos da perspetiva socioconstrutivista, assumindo a criança como a protagonista da ação educativa (Vasconcelos et

al., 2012). Esta metodologia pedagógica encara o trabalho em grupo como a base do processo de aprendizagem, pois potencia a "aprendizagem mútua e o respeito por si e pelo outro, dependendo tanto da motivação de cada um como da dedicação de todos" (Marques, 2016, p.4). Por esse motivo, a Metodologia de Trabalho de Projeto constitui-se um método facilitador da integração, que vai ao encontro da diferenciação pedagógica (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) – estratégia cujo intuito é ser responsiva a cada criança, visando a promoção da equidade de oportunidades.

Revelando-se uma estratégia primordial na promoção da aprendizagem pela descoberta, o motor da ação do trabalho de projeto é a resolução de um problema diretamente implicado com o contexto educativo vivenciado pela criança (Vasconcelos et al., 2012). Assim, partindo dos interesses e curiosidades da criança, a Metodologia de Trabalho de Projeto permite que a mesma desenvolva aprendizagens significativas quer individualmente, quer em grupo (*idem*).

Esta metodologia de aprendizagem pela descoberta, segundo Vasconcelos et al. (2012), desenvolve-se em quatro fases distintas, sendo elas: i) a definição do problema; ii) a planificação e desenvolvimento do trabalho; iii) a execução; iv) e a avaliação/divulgação.

Neste sentido, um projeto pode ter origem nos interesses evidenciados pela criança e em questões que o educador considere pertinentes e/ou necessárias trabalhar com a mesma (Vasconcelos et al., 2012). Desta forma, o educador tem o papel de avaliar a pertinência da problemática escolhida, perspetivando a viabilidade da mesma (*idem*). Nesta primeira fase, há, então, uma troca de ideias entre o grupo, identificando os seus saberes e aquilo que gostariam de descobrir. Neste momento cabe ao educador escutar e, simultaneamente, colocar desafios, complexificando as questões levantadas.

A fase seguinte, relativa à planificação e desenvolvimento do trabalho, diz respeito ao momento em que se constrói um mapa concetual com as questões às quais se pretende dar resposta ao longo do projeto e se formulam hipóteses de um possível desenvolvimento, estabelecendo objetivos, processos, tarefas e prazos (Vasconcelos et al., 2012).

A terceira fase – execução – consiste no "processo de pesquisa através de experiências directas" (Vasconcelos et al., 2012, p. 16), onde a criança organiza, seleciona e regista a informação recolhida através de desenhos, fotografias, gráficos, entre outros (*idem*).

Na quarta e última fase, concernente à avaliação/divulgação, é pretendido que a maioria das crianças partilhe uma compreensão plena e aprofundada do tema do projeto (Katz & Chard, 1997). Assim, a avaliação, para além de realizada ao longo da execução do projeto, ocorre, também, no momento final, em que se analisa todo o processo de intervenção e desempenho de cada criança (*idem*). Nesta etapa, as aprendizagens construídas são partilhadas com a comunidade educativa, atribuindo um significado à nova informação, tornando-a útil aos outros.

Assim, a Metodologia de Trabalho de Projeto afigura-se uma mais-valia para ambos os agentes da ação educativa, pelo simples facto de, ao envolver a criança ativamente no processo de ensino e de aprendizagem, o educador promove o desenvolvimento de competências múltiplas, nomeadamente ao nível da autonomia (Oliveira-Formosinho, 2007). Similarmente, esta metodologia assume-se essencial na formação do educador, pois incentiva a busca ativa dos referenciais teóricos e experiências práticas fundamentais para o pensamento crítico e reflexivo (Elliot, 1990), proporcionando oportunidades de uma formação holística.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo integra uma caracterização do ambiente educativo dos centros de estágio em que foram desenvolvidas as PES. Por tal, serão explanadas informações relevantes acerca das instituições, das crianças e da comunidade educativa, por se considerar que através de uma contextualização global do contexto em que decorre a ação educativa torna-se possível compreender as opções e posturas pedagógicas adotadas.

Para além da caracterização das instituições de estágio, este capítulo inclui, ainda, um subcapítulo dedicado à metodologia de investigação, que se evidenciou basilar na ação educativa.

1.4. CONTEXTO DE CRECHE

Ao abrigo dos pressupostos legais do Dec. Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, os requisitos de habilitação profissional para a docência requerem a colaboração em estabelecimentos do ensino básico, como Jardins de Infância (JI) e Creches, reconhecendo como fundamental a aquisição de múltiplas competências, visando a participação ativa das crianças. Torna-se, assim, essencial realizar uma breve caracterização das instituições de estágio em que se desenvolveram as práticas educativas, no sentido de contextualizar a ação educativa levada a cabo. Para tal, foram utilizados os Regulamentos Internos das instituições, bem como o *Program Quality Assessment* (PQA) (High/Scope Educational Research Foundation, 2000) – grelha de observação quantitativa.

Nesta linha de pensamento, a PES I, realizada em contexto de Creche, contou com a colaboração de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) – *constituídas por iniciativas de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos* (Segurança Social, 2015). Criada em 1987, a instituição funciona em regime de autonomia pedagógica, conforme o Dec. Lei nº 119/83 de 25 de fevereiro, e ao abrigo do protocolo de cooperação consagrado pela legislação em vigor, publicada pelo Ministério da Educação, com o intuito de sustentar e melhorar a qualidade deste nível de educação (Portaria nº 262/2011).

A instituição em causa tem como princípio a promoção de bem-estar das crianças e das famílias, possuindo quatro respostas sociais, sendo elas as valências de Berçário, Creche, JI e Atividades de Tempo Livre (ATL). Para tal, o Centro tem estabelecido protocolos de cooperação com a Câmara Municipal da Maia, a Junta de Freguesia da Cidade da Maia, o ISMAI, a Biblioteca Municipal, o Museu Etnológico da Maia e a escola E.B., 2-3 (Regulamento Interno da instituição, 2015/2016).

No que concerne à clarificação das linhas orientadoras de atuação que norteiam este nível de ensino, o Dec. Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro visa a autonomia da gestão escolar com a concretização de um Projeto Educativo (PE) próprio. Com vista a cumprir estes pressupostos, a instituição concebeu um conjunto de documentos reguladores, em efetiva articulação, no sentido de conferir rigor pedagógico e científico à ação educativa. Assim, o seu PE, juntamente com os referenciais contidos no Regulamento Interno (RI) da instituição e no Projeto Pedagógico (PP), propõem uma orientação para o regime de funcionamento da instituição, bem como os direitos e deveres de todos os membros da comunidade educativa, de modo a responder de melhor

forma às especificidades das crianças; servir de guia para o desenvolvimento e concretização dos membros do centro educativo; e fornecer os instrumentos fundamentais ao desenvolvimento e operacionalização da ação. (Regulamento Interno da instituição, 2015/2016)

Uma vez que o tema do PP da instituição é *Arte a brincar*, o seu trabalho está vocacionado, sobretudo, para a promoção do contacto das crianças com diversos tipos de arte, visando, entre outros objetivos, o desenvolvimento das crianças segundo as suas características e aptidões num ambiente alegre, criativo e responsável que lhes permita tornarem-se pessoas autónomas e criativas; a produção de trabalhos utilizando todas as linguagens da criança; e o desenvolvimento do conhecimento do mundo, entrando em contacto com as diversas formas de expressão artística. Assim, pretende-se não só facilitar a aquisição de novas aprendizagens no âmbito da estética e da linguagem visual, como também permitir que as crianças se sintam cada vez mais à vontade para expressar os seus sentimentos e receios (Regulamento Interno da instituição, 2015/2016).

Atendendo aos objetivos gerais da educação e à continuidade e intencionalidade educativa, a instituição inspira a sua ação pedagógica num conjunto de ideais de vários modelos pedagógicos e perspetivas educacionais. Neste sentido, o RI refere uma combinação peculiar de influências de *HighScope* (Post & Hohmann, 2011), MEM (Folque, 2014) e Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), traduzindo uma visão democrática, participativa e aberta por parte de todos os intervenientes educativos e desempenhando um papel ativo na construção do conhecimento. (Regulamento Interno da instituição, 2015/2016)

No que concerne ao espaço físico, a instituição contempla dois edifícios, sendo que um deles conta com quatro salas para a Creche, uma de

Berçário e duas salas para a valência da EPE e o segundo edifício compreende uma sala de Creche, e duas salas para o ATL. É de salientar que todas as salas têm acesso direto ao exterior, sendo que as salas de EPE dispõem, ainda, de um pátio privativo. Todas as salas estão equipadas com materiais adequados às idades, manifestando-se os recursos de fácil acesso às crianças, promovendo a sua autonomia.

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

No que respeita aos recursos humanos, existem oito educadoras, três professores de atividades extracurriculares, uma escriturária e 11 ajudantes de ação educativa. A instituição dispõe, ainda, da colaboração de pessoal não técnico, como uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, uma roupeira e três funcionárias de trabalho auxiliar (Regulamento Interno da instituição, 2015/2016).

Visto que a criação de um ambiente físico e afetivo permite e estimula uma aprendizagem ativa por parte das crianças, torna-se fundamental que a organização dos espaços e materiais dê resposta às necessidades de desenvolvimento do grupo. Assim, a sala onde foi realizada a PES I possui um número considerável de parâmetros avaliados em nível 3 da subescala *Ambiente físico* – do instrumento de avaliação da qualidade integral do PQA (High/Scope Educational Research Foundation, 2000), por possuir um espaço amplo o suficiente para que todas as crianças se envolvam nas atividades; por apresentar bastante luminosidade, possibilitando o contacto visual com o exterior através das janelas; pela existência de uma boa circulação de ar; pelas

boas condições de higiene na roupa de cama e no local de dormir; entre outros.

Assim, o trabalho realizado decorre de um modo equilibrado, privilegiando os momentos de rotina diária – Acolhimento; Tempo de Grupo; Tempo de escolha livre; Higiene e prestação de cuidados; Almoço e Lanche. Uma vez que a rotina se revela imprescindível no desenvolvimento das crianças, sobretudo no que diz respeito à autonomia, figura-se consistente e adaptada aos ritmos naturais e temperamentais das crianças, incentivando-as a trabalhar de forma confiante e independente, desenvolvendo, desta forma, a previsibilidade do tempo (Regulamento Interno da instituição, 2015/2016).

No que concerne à organização da sala de atividades (*cf. anexo C1*), esta respeita, ainda que com algumas designações díspares, as áreas de atividade do modelo *HighScope* (Post & Hohmann, 2011), sendo composta por sete áreas diferenciadas, entre elas a Área da biblioteca; a Área dos jogos; a Área da casinha; a Área das construções; a Área da expressão plástica; a Área da sesta; e a Área de higiene corporal (*idem*). Quanto à organização e acessibilidade dos materiais, analisando o PQA (High/Scope Educational Research Foundation, 2000), a sala apresenta algumas lacunas, sendo exemplo disso, a inexistência de equipamento para as crianças treparem, saltarem, balouçarem-se, etc.. Todavia, revelam-se seguros e acessíveis, podendo a maior parte ser usada livremente pelas mesmas.

No que respeita ao grupo de crianças, este é heterogéneo – seis do sexo masculino e nove do sexo feminino –, composto por 15 crianças, na sua maioria, de dois anos. Pode-se constatar que se trata de um grupo curioso, bastante ativo e recetivo a novas situações de aprendizagens. Verifica-se, também, alguns comportamentos conflituosos, sobretudo ligados à partilha de objetos (G., B. e Y.), espelhando a passagem da fase egocêntrica para a

fase de independência em que se encontram. Assim, as principais necessidades de aprendizagem registam-se ao nível do Sentido de si próprio, sobretudo, em grande grupo; da partilha de materiais; do cumprimento de regras (B. e Y.); e de aceitação do ponto de vista do outro (B., G. e J.). Relativamente aos interesses, a maioria das crianças demonstra uma forte motivação pelo jogo simbólico, por jogos de areia e de água; pela manipulação sensorial de objetos; dramatização de histórias; canções; e atividades de movimento. Ao nível da autonomia, todas as crianças caminham, alimentam-se, são capazes de se calçar sem o apoio do adulto e apenas metade do grupo fez o desfralde (B.; V.; C.; S.; K.; G. e Y.).

Em relação às famílias, a sua caracterização socioeconómica enquadra-se numa classe média-alta, com um predomínio de duas crianças por família, sendo observados três casos de famílias monoparentais (B., Y.M. e F.C.).

1.5. Contexto de Jardim de Infância

No que concerne à instituição onde foi realizada a PES II, em contexto de EPE, esta trata-se de uma instituição particular, situada na cidade da Maia, e encontra-se em funcionamento desde o ano 2005, abarcando as valências de Creche e EPE. Relativamente às suas normas, esta rege-se, na valência de Creche, com base no alvará nº 154 da DREN (Direção Regional de Educação do Norte), de 23 de dezembro de 2005, decretada pelo Ministério da Educação, e, em relação à EPE, no alvará nº 3 de 23 de Janeiro de 2006, homologada pelo Ministério da Segurança Social. (Projeto Educativo 2016/2017)

Quanto às respostas sociais, a instituição possui as valências de Creche e de EPE. Assim, no sentido de reinstaurar a consciência de solidariedade humana, ambas as valências desenvolvem a relação "Saber ser, saber estar", configurando-se este o tema do PP da instituição (Projeto Educativo 2016/2017). Por tal, a instituição em causa estabeleceu como objetivos gerais o desenvolvimento de um espaço potenciador de experiências lúdicas culturais e sociais para os vários agentes educativos; a promoção do desenvolvimento de atitudes básicas de respeito; a consciencialização da importância da proteção e conservação do meio ambiente; a promoção do desenvolvimento global das crianças, respeitando as suas características individuais e estipulando situações significativas de aprendizagem; o fomento do desenvolvimento pessoal e social da criança com base nas suas experiências, promovendo uma educação para os valores e cidadania; entre outros. (Projeto Educativo 2016/2017)

Neste sentido, a instituição compreende uma harmonia entre várias metodologias, com influências da abordagem *HighScope* (Hohmann & Weikart, 1997), MEM (Folque, 2014), Reggio Emília (Edwards, Gandini & Forman, 2007) e Metodologia de Trabalho de Projeto (Vasconcelos et al., 2012), com vista a uma pedagogia de participação, com o intuito de ajudar as crianças aprenderem a aprender (Projeto Educativo 2016/2017).

Relativamente ao espaço físico, a instituição integra um edifício com dois andares, sendo que no piso superior encontram-se duas salas de Creche e uma de EPE, e, no piso inferior, duas salas para a valência de EPE. Importa referir que todas as salas têm acesso direto ao exterior e estão equipadas de modo a garantir condições favoráveis para o conforto e bem-estar das crianças, encontrando-se devidamente iluminadas e ventiladas, com materiais e estruturas adequados à faixa etária das mesmas.

No que se refere ao espaço exterior, este abrange quer o piso superior como o inferior. Este espaço revela-se, de facto, um facilitador e promotor de aprendizagens, na medida em que possui diversos materiais, tais como dois parques infantis, com estruturas de baloiços e escorregas sob pavimentos amortecedores e elementos naturais, tais como plantas e árvores.

Quanto à equipa educativa, a instituição conta com a colaboração de sete educadoras, sete assistentes técnicas, auxiliares do serviço de limpeza, portaria e cozinha. De entre a equipa de técnicos especializados, possui, ainda, uma psicóloga, uma terapeuta da fala, uma pediatra, uma professora de música, uma de natação e um professor de educação física, apesar de não se encontrarem a tempo inteiro na instituição.

No que respeita à organização do tempo, a equipa reconhece que ter tempo disponível para brincar é essencial para as crianças. Assim, com o intuito de estruturar as sequências temporais, que possibilitarão às crianças uma consciência e antecipação do que se seguirá, existe uma rotina, flexível e baseada nas necessidades de cada criança e do grupo, organizada da seguinte forma: Acolhimento; Atividades no Recreio/Atividades e Projetos; Comunicações; Pausa; Atividades no Recreio/ Atividades e Projetos; e Lanche. (Projeto Educativo, 2016/2017)

Relativamente à sala de atividades (*cf. anexo C2*), esta é contempla um espaço amplo, confortável e seguro, provido de iluminação natural devido às janelas inteiriças que substituem uma das paredes. Encontra-se organizada de forma a proporcionar às crianças um contexto de aprendizagens e significados, potenciando experiências significativas, com equipamento de dimensões adequadas à faixa etária das crianças, não apresentando qualquer tipo de perigo para estas. Tendo em vista um espaço com fins educativos, a sala está apetrechada com materiais didáticos, também estes adequados à

faixa etária, aos interesses e às necessidades do grupo, configurando-se, deste modo, um "meio adequado e facilitador de oportunidades e aprendizagens". As paredes ilustram o tipo de pedagogia trabalhada, ou seja, uma pedagogia participativa, baseada em princípios construtivistas e socioconstrutivistas, mais precisamente, nos modelos suprareferidos, apresentando os trabalhos realizados pelas crianças. (Projeto Educativo, 2016/2017)

Ao nível da organização, a sala é suscetível a alterações, sendo possível a introdução de novas áreas de atividades de acordo com os interesses e necessidades das crianças. A mesma é composta por sete principais áreas de interesse: Área das construções; Área das artes visuais; Área da casinha; Área da biblioteca; Área da garagem; Área da abordagem à escrita; Área do acolhimento. Importa, ainda, referir que existe uma visibilidade direta entre todas as áreas e que, tendo em conta os princípios da aprendizagem ativa (Piaget, 1970), os materiais estão organizados e identificados com clareza, em cada área, permitindo, assim, que as crianças atuem de forma autónoma e independente, explorando livremente o espaço e fazendo opções. (Projeto Educativo, 2016/2017)

No que concerne ao grupo, este é constituído por 13 crianças do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Revelam-se crianças bastante dinâmicas, participativas, impulsivas, bastante faladoras, com grande capacidade de entreajuda e evidenciam alguma dificuldade ao nível da atenção e concentração. Começam a compreender e aceitar as regras dos jogos, criando, por vezes, as suas próprias regras.

Ao nível dos interesses, as crianças revelam muita curiosidade por animais; atribuem bastante importância às amizades e às opiniões e atitudes que os amigos têm para consigo; gostam de assumir responsabilidades – o que lhes permite sentirem-se capazes e autónomas; privilegiam o trabalho em

grupo e a partilha de ideias; manifestam grande interesse pelo conhecimento da escrita das letras; e têm, já, desenvolvida a conceção de tempo (dia, semana, mês, ano) – à exceção de G. e C..

Quanto às necessidades, a grande maioria revela dificuldade na gestão da capacidade de autocontrolo e na resolução autónoma e pacífica de conflitos, bem como na capacidade de tolerância à frustração e de resiliência. Possuem, ainda, a necessidade de desenvolver competências ao nível da partilha de materiais e da socialização, (S. e B.); da participação e envolvimento (M.C., M., B. e M.D.); da escuta do outro; bem como de aguardar pela sua vez.

No que respeita às famílias, estas pertencem a um grupo socioeconómico de classe alta, sendo a grande maioria do agregado familiar constituído por três elementos, o que significa que grande parte das crianças são filhos únicos.

2.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Dada a importância que o ambiente educativo tem na EPE, torna-se essencial adotar estratégias que permitam realizar uma observação mais holística, sustentada por instrumentos de análise crítica (Silva, 1991). Por tal, uma vez que investigar se afigura um processo reflexivo constante, organizado e crítico, que visa a descoberta de dados (Ander-Egg, 1978), torna-se perentória uma apropriação de um conjunto de procedimentos reflexivos que possibilitem compreender e melhorar a realidade educativa.

Assim, a metodologia utilizada ao longo das PES I e II seguiu uma linha de investigação-ação, na qual foram apropriadas estratégias que permitissem não só melhorar o trabalho desenvolvido, como também alargar o conhecimento e competências profissionais (Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, quer a investigação, quer a ação foram encaradas como processos indissociáveis, pois a investigação é um processo sistemático que permite dar respostas e/ou formular hipóteses acerca de uma determinada questão sobre a prática (Tuckman, 2012), daí a investigação-ação ter como principal objetivo mobilizar mecanismos que melhorem a práxis (*idem*). Neste sentido, refletir sobre a ação possibilitou, por exemplo, uma apropriação de estratégias de resolução de conflitos, uma mobilização de recursos diversificados com o intuito de captar o envolvimento das crianças nas atividades propostas, entre outros.

Destarte, foi necessário realizar uma contínua introspeção sobre os princípios que norteavam a ação pedagógica e sobre a prática levada a cabo, de modo a adaptar as estratégias utilizadas. Por tal, a intervenção educativa foi produto de diferentes etapas interligadas, assim como referido no capítulo 1, nomeadamente a recolha de informação, que se materializou num diário de bordo, onde se registaram as observações realizadas em contexto e a construção de narrativas reflexivas mensais, tal como referido no capítulo 1.

Para tal, a observação revelou-se um processo fundamental que permitiu construir novas significações sobre a realidade do contexto educativo (Parente, 2002). Posto isto, foram realizadas várias formas de observação, preconizadas por Estrela (1994): naturalista, participante e sistemática. Neste sentido, a observação naturalista foi realizada de uma forma descritiva, registada nos diários de bordo, que envolveu a observação dos comportamentos das crianças em contexto; a observação participante,

através de um envolvimento na atividade do grupo; e a observação sistemática, suportada, durante a PES I, pelo PQA (High/Scope Educational Research Foundation, 2000) para o registo dos comportamentos. Para além destas estratégias, foi realizada, também, uma observação direta, já que ocorreu durante um período prolongado e sucessivo, atentando ao envolvimento das crianças nas atividades (Parente, 2002); e indireta, pois foi realizada uma análise a documentos institucionais, tais como o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e diálogos informais com a educadora cooperante.

Uma vez que ao se observar adquire-se um maior conhecimento acerca do ambiente educativo, partiu-se, então, para a planificação (*cf. anexo D*), de forma a promoverem-se aprendizagens mais significativas e diversificadas. Isto porque planear implica refletir sobre as observações realizadas e as formas de adequar as intenções pedagógicas ao grupo, prevendo "situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização" (Silva et al., 2016, p. 15). Porém, importa salientar que o conjunto de propostas levadas a cabo não foi estanque. Antes, integrou sugestões das crianças e incorporou situações imprevistas, tornando a planificação flexível.

Depois de colocada em prática a planificação tornou-se, então, fundamental avaliar o processo e as decisões tomadas durante a intervenção, visando a consciência da progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança e do próprio desenvolvimento profissional (Silva et al., 2016). Para tal, o Projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) (Lemos et al., 2009) foi o referencial utilizado de forma a realizar uma avaliação mais globalizante, sustentada e intrínseca, já que refletir, quer sobre o envolvimento das crianças, quer sobre o próprio empenhamento, levou a uma transformação da postura tomada. Neste sentido, o termo *avaliar* não

representa uma atribuição de quaisquer valores, mas sim um reconhecimento e aperfeiçoamento das estratégias utilizadas tendo em vista o aperfeiçoamento profissional e consequente aumento do envolvimento e bem-estar das crianças.

Aliado aos processos anteriormente referidos, torna-se perentório refletir acerca das ações tomadas. Segundo Shön (1983 e 1987, citado por Alarcão, 2002), a reflexão é encarada como um "elemento fundamental do desenvolvimento profissional" (p.222), por possibilitar a construção e reconstrução do conhecimento sobre a prática, integrando incertezas e decisões tomadas e visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento da ação pedagógica do educador.

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

> "A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade".
>
> (Freire, 1996)

A intenção formativa das PES I e II é a de promover a construção de saber profissional docente, para a Educação de Infância, relativa ao desempenho profissional, em contexto de Creche e de EPE (Ficha da Unidade Curricular, 2016/2017). Por tal, o presente capítulo visa apresentar a descrição e análise de algumas das atividades desenvolvidas ao longo das PES I e II, sustentadas pelo quadro teórico e concetual assumido ao longo da prática pedagógica.

No que concerne às competências essenciais da intervenção profissional do educador, estas passam pela construção de uma atitude investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos da prática, que mobilize saberes científicos, pedagógicos e culturais, num exercício sistemático da reflexão para, na e sobre a ação (Shön, 1987, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Por tal, ao longo do presente capítulo, serão mobilizados saberes pedagógicos e científicos, tidos em conta na organização do ambiente educativo e na seleção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, tendo em vista o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Assim, resgatando a ideia, defendida no capítulo 1, de que a observação e a reflexão evidenciam-se basilares no desenvolvimento de competências profissionais, importa salientar que também a ação e a avaliação se afiguram

etapas fundamentais para uma intervenção educativa contextualizada, intencional, crítica e reflexiva (Estrela, 1994).

Desta forma, sendo este capítulo o reflexo das conquistas e das dificuldades sentidas, pretende-se refletir acerca dos resultados obtidos, visando-se espelhar a evolução ao nível das competências profissionais.

Por tal, o presente capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos: ação desenvolvida no contexto de Creche e ação desenvolvida no contexto de EPE. Assim, em ambas as partes irá ser feita uma descrição e análise das intervenções nos respetivos contextos, com o intuito de avaliar o processo formativo e evolutivo, explanando as aprendizagens desenvolvidas, bem como o impacto da prática no desenvolvimento das crianças.

1.6. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE CRECHE

A PES desenvolvida na Creche caracterizou-se por uma panóplia de aprendizagens múltiplas, já que foi o primeiro contacto com crianças em idade de Creche. Tal exigiu, necessariamente, uma pesquisa autónoma acerca das características intrínsecas das crianças de dois anos – idade do grupo em questão. A esta pesquisa aliou-se um processo de observação e reflexão contínuo, que auxiliou na caracterização descrita no capítulo 2 e na promoção de uma intervenção mais eficaz, no que respeita à construção de um ambiente educativo, promotor de aprendizagens significativas.

Assim sendo, foram realizadas diversas atividades que consideraram o interesse natural, da maioria das crianças pela manipulação e pela exploração sensorial de objetos. Por tal, uma das propostas levadas a cabo foi a atividade

Brincando com…massa mágica! (cf. anexo E1, figuras 1, 2 e 3), que possibilitou o desenvolvimento das Experiências-chave: Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Representação Criativa; Comunicação e Linguagem; e Explorar Objetos, preconizadas pelo modelo *HighScope* (Post & Hohmann, 2011). Nesta proposta, as crianças exploraram livremente o efeito que a farinha *Maizena* produz quando se adiciona água – transforma-se em estado sólido quando se manuseia e em estado líquido quando está estática. Para tal, as crianças foram reunidas na Área das Refeições e Preparação de Alimentos e distribuídas ao redor das mesas, de modo a observarem e a explorarem os ingredientes que constituíam a *massa mágica*. Neste sentido, numa primeira instância, foi distribuída uma porção de farinha *Maizena* para cada criança, com o intuito de contactarem com uma textura diferente e, assim, desenvolverem, simultaneamente, os vários sentidos. De seguida, acrescentou-se um pouco de água e de corante alimentar para conseguir obter a textura e a coloração pretendidas.

Importa referir que, atendendo ao facto de as crianças não possuírem a noção de estado físico desenvolvida, houve o cuidado em nomear os estados da massa – sólido e líquido – ao longo da atividade, referindo, por exemplo: "vejam, está líquida" e "se mexermos fica sólida, dura". É de salientar, ainda, que ao longo da atividade houve uma preocupação em dar assistência a todas as crianças e a cada uma, o que resultou na perceção do quão exigente é ser responsivo a cada criança numa atividade em grande grupo.

No que concerne ao envolvimento das crianças, no decorrer da atividade, este foi realmente visível aquando da manipulação da *massa mágica*. Devido ao facto de a grande maioria se ter mantido implicada na experiência, percetível pelo facto de pedirem ora mais farinha, ora mais água quando a massa começava a perder elasticidade, permitiu-se que a atividade durasse

todo o período da manhã. Pelo interesse revelado pelas crianças, houve a intenção de ocupar o Tempo de escolha livre, como forma de proporcionar mais oportunidades para as crianças explorarem – estratégia que conduziu a uma reflexão na ação, pois, de acordo com Hohmann e Weikart (1997) é necessário colocar em prática e manter a rotina estabelecida e seguida pela instituição de forma consistente. Contudo, tal como as planificações, as rotinas devem estar suscetíveis a adaptações, perante os interesses e as necessidades das crianças. Ora, como o prolongamento da atividade ocorreu devido ao envolvimento das crianças, e uma vez que se encontravam num momento de exploração livre, crê-se que a decisão terá sido a mais correta. Importa salientar que, ao contrário da maioria das crianças, G. não se mostrou interessada e afastou-se do local (*cf. anexo E1, figura 4*). Perante esta atitude, houve uma preocupação em compreender o motivo de tal rejeição, no sentido de motivar a criança para a exploração. Ainda assim, a vontade da criança foi respeitada e prevalecida, tendo esta permanecido distanciada. Refletindo sobre a ação, e depois de uma atividade subsequente, que envolveu a exploração de massa de sal, chegou-se à conclusão de que G. se recusava a manipular este tipo de materiais com receio de se sujar. Esta dedução deu-se devido ao facto de G., na atividade posterior, ter ficado surpreendida pelo facto de a textura da massa não sujar as mãos. Esta constatação, por parte da criança, deu azo a uma exploração autónoma e curiosa.

Ainda no sentido de responder ao interesse pela exploração de objetos, e uma vez que as crianças, no segundo ano de vida, "sentem um grande impulso por explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas" (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148), foi desenvolvida uma proposta de atividade

preconizada pelas autoras referidas anteriormente: o *brincar heurístico* (*idem*). Este, segundo o Dicionário Oxford (1948), trata-se de um sistema de educação que prepara a criança para a descoberta autónoma. Desta forma, os principais objetivos desta atividade são estimular o desenvolvimento da criatividade e de concentração das crianças, através da manipulação de um conjunto de objetos pré-selecionado. Para além disso, procurou-se aliar estes mesmos objetivos às Experiências-chave, nomeadamente, o Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Representação Criativa; Movimento; Explorar Objetos; Noção Precoce da Quantidade e de Número; Espaço; e Tempo (Post & Hohmann, 2011). De salientar, ainda, que devido ao número máximo de crianças, indicado pelas autoras, para o *brincar heurístico*, a atividade foi realizada em duas sessões, com dois pequenos grupos distintos, com o intuito de proporcionar um momento prazeroso e de maior concentração às mesmas.

Posto isto, no Tempo de grupo, receava-se que o facto de nem todas as crianças poderem participar nesta primeira sessão causasse uma certa frustração, dado que se trata de um grupo de crianças de dois anos que está, ainda, a ultrapassar a fase do egocentrismo. Todavia, aquando da seleção das crianças que iriam realizar a atividade, as restantes não se mostraram aborrecidas, sendo capazes de compreender que teriam a sua oportunidade na próxima sessão. Assim, a atividade decorreu com um grupo de oito crianças, na Área de Refeições e Preparação de Alimentos – pela necessidade de um ambiente silencioso e calmo, livre de distrações que pudessem perturbar a exploração e comprometer os resultados –, previamente organizada, com seis grupos de diferentes materiais: latas de metal; tubos PVC; cones de linhas de costura; correntes de metal; pompons e patacas de madeira (*cf. anexo E2, figura 1*). Importa referir o quão instantânea e natural

foi a recetividade das crianças face aos materiais, já que iniciaram o jogo simbólico, sem qualquer tipo de instruções ou apresentação. Para uma observação mais intrínseca de cada criança, cada educadora estagiária ficou responsável por observar a exploração de três crianças.

Neste seguimento, ao observar a criança F.C., foi possível constatar que, tal como a maioria, demonstrou, primeiramente, interesse em explorar os cones de linhas de costura e logo depois os tubos de PVC. De seguida, fez uma combinação de cones, tubos, correntes, um pompom e uma pataca de madeira. Posteriormente, brincou com uma lata de metal e correntes. No período final do *jogo heurístico* apenas brincava com pompons e tubos de PVC (*cf. anexo E2, figuras 2 a 5*).

No que concerne às escolhas de F.T., este, inicialmente, tal como F.C., dirigiu-se aos cones de linhas de costura. Seguidamente, selecionou pompons e, mais tarde, colocou os cones dentro de uma lata de metal. Por fim, bateu alternadamente com dois tubos de PVC, numa lata de metal (*cf. anexo E2, figuras 6 a 9*).

Relativamente a T., numa fase inicial, ao contrário das restantes crianças, afastou-se do grupo, optando por observar as escolhas das mesmas. Posteriormente, acabou por se envolver no *brincar heurístico*, selecionando um pompom e uma pataca de madeira. Ao longo da atividade revelou-se mais observador e, na parte final, realizou uma combinação de pompons, tubos de PVC e uma lata de metal (*cf. anexo E2, figuras 10 a 12*).

No que concerne à segunda sessão de *jogo heurístico*, esta teve como intuito reunir as crianças que não haviam, ainda, realizado a experiência. Contudo, tal intuito não foi possível, visto que nem todas as crianças previstas estavam presentes. Por tal, foram selecionadas, de entre as presentes, para além das que ainda não haviam participado, Y., por se ter envolvido bastante

na primeira sessão; T., por não se ter envolvido e I., por se ter ausentado a meio da sessão anterior. Importa referir que, aquando da seleção das crianças para o *brincar heurístico*, V., que no primeiro dia foi capaz de compreender e aceitar o facto de não ser escolhida, foi das primeiras a dizer que queria ir, porque ainda não tinha ido – o que revela um desenvolvimento do Sentido de Si Próprio, no que respeita ao sentido de justiça, da sua parte.

Para esta segunda sessão, a sala foi, igualmente, preparada com os mesmos objetos, sendo que se acrescentaram rolos de cabelo (*cf. anexo E2, figura 13*). No sentido de dar início à exploração, ao contrário do que acontecera com o primeiro grupo, pelo facto de, inicialmente, este se mostrar mais passivo, a atividade foi apresentada como sendo um jogo de descoberta, com o intuito de não interferir nem influenciar a ação exploratória das crianças.

Assim sendo, ao observar as experiências de M., foi possível constatar que revelou empatia por Y., uma vez que esta se encontrava a chorar por querer a corrente que M. tinha dentro de uma lata. Por tal, M. deu-lhe a corrente (*cf. anexo E2, figura 14*). Importa referir que, no decorrer do *jogo heurístico*, M., que revelou interesse pelos pompons, pelas correntes, pelas latas de metal, pelos cones de linhas de costura e pelos tubos de PVC, foi das crianças que realizou mais combinações, mostrando-se, desta forma, bastante envolvida (*cf. anexo E2, figuras 15 a 19*). De salientar, ainda, que no momento de arrumar os materiais, a mesma criança revelou-se bastante empenhada, embora não tivesse compreendido que os mesmos pertenciam a sacos específicos, identificados com a respetiva imagem – facto que leva a refletir se a etiquetagem dos sacos terá sido a mais correta, pois, talvez se a etiquetagem tivesse sido, por exemplo, colada no tecido dos sacos, as crianças

pudessem percecioná-la melhor e, desta forma, realizar a respetiva correspondência.

Outra criança observada foi T.. Importa mencionar que, ta como ocorrera com Y. e I., foi consensual o facto de possibilitar que esta criança participasse numa segunda sessão, pelo facto de se ter retraído na anterior, acabando por não explorar tanto quanto as restantes crianças. Assim, nesta segunda sessão, de facto, observou-se T. mais envolvida – facto que se pode constatar pelas combinações que realizou (*cf. anexo E2, figuras 20 a 24*), apesar de não ter permanecido em *jogo heurístico* o mesmo tempo que os pares e se ter retirado para a sala de atividades.

Relativamente a F., embora ao longo do *brincar heurístico* se mostrasse apática, já que se manteve somente a observar as restantes crianças, sem explorar os objetos – pelo facto de estar adoentada – foi capaz de, posteriormente, realizar algumas combinações, revelando interesse pelos tubos de linhas de costura, pelos rolos de cabelo, pelas latas de metal e pelos tubos de PVC (*cf. anexo E2, figuras 25 a 28*).

Por fim, a última criança observada foi K. que, apesar de ter chegado mais tarde, se revelou bastante implicada, uma vez que realizou várias combinações (*cf. anexo E2, figura 29 a 38*).

No que concerne ao sucesso desta atividade, acredita-se que poderia ter decorrido melhor, pois, ao contrário do que acontecera na primeira sessão de *jogo heurístico*, houve muitas distrações, nomeadamente, Y. ter feito birra por causa da corrente; K. ter chegado mais tarde; ter havido movimento por parte de alguns adultos externos à sala de atividades; T. ter pedido para sair, etc.. Por tal, pensa-se que uma postura mais assertiva quanto à criação de uma atmosfera mais tranquila traria resultados mais edificantes, tais como colocar um aviso em ambas as portas: *Não entrar. Estamos em jogo heurístico!*; uma

conversa com a equipa educativa sobre a importância de um ambiente calmo e harmonioso para uma exploração das crianças mais significativa, entre outras.

Outro interesse das crianças observado foi o gosto que as crianças revelaram pela audição de histórias. Por tal, foram dinamizadas várias atividades nas quais as crianças puderam escutar histórias, sendo que as estratégias usadas variaram entre, por exemplo, a apropriação de uma funcionalidade digital e a dramatização de um conto que potenciassem o desenvolvimento das Experiências-chave: Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Representação Criativa; Comunicação e Linguagem; Espaço; e Tempo (Post & Hohmann, 2011). Para tal, recorreu-se à teleprojeção de uma adaptação da história *As aventuras de Toot e Pudle*, de Holly Hobbie, no *Polisphone* – programa audiovisual – (*cf anexo E3, figuras 1 a 5*), o que permitiu aliar os sentidos da visão e da audição. Importa referir que, no final, foi colocado, na Área da biblioteca, um livro (*cf anexo E3, figura 6*) constituído pelas ilustrações da história adaptada, para que as crianças pudessem explorar as imagens e relembrar a narrativa. Outro recurso foi o teatro de fantoches (construídos pelas educadoras estagiárias) para o conto de uma adaptação da obra *O Pedrito Coelho*, de Beatrix Potter. Importa referir que esta última atividade decorreu em duas sessões, sendo que na primeira as crianças ajudaram o *Pedrito Coelho* a colorir o fantocheiro para que ele pudesse contar-lhes uma história na segunda sessão, causando uma extrema motivação nas crianças em ambas as sessões. Estas estratégias, uma vez inovadoras, já que as crianças até então apenas escutavam histórias com o suporte de livro, revelaram-se significativas, visto que as mesmas solicitaram uma segunda audição das histórias e, no final, mostraram interesse em

manipular, quer o livro adaptado, quer os fantoches Potter (*cf anexo E4, figuras 1 a 10*).

No que concerne às necessidades das crianças, a partilha de objetos entre estas foi uma das questões que mereceu um cuidado redobrado, ao longo da prática educativa, pois, maioritariamente, resultava em conflitos, que as crianças não conseguiam resolver por si. Desta forma, foi necessária uma abordagem sistemática de resolução de conflitos por parte do adulto (Hohmann & Weikart, 1997). Para que tais abordagens fossem ao encontro dos princípios construtivistas, que respeitam a individualidade de cada criança, uma reflexão sobre a ação *(cf. anexo A1.2)* permitiu perceber que manter uma relação emocionalmente rica com as crianças propicia-lhes segurança afetiva e ajuda-as a autorregularem-se, promovendo, assim, a sua autonomia (Decreto-Lei nº241/2001). Em conformidade, e uma vez que uma mediação de conflitos que privilegie a construção de soluções conjuntas e satisfatórias para os envolvidos, constituindo-se uma ação múltipla, desenvolve competências (trans)formadoras, como o altruísmo, a responsabilidade e a cooperação, tendo por base a autonomia (Silva, 2011), procurou-se adotar uma postura que respondesse a estas estratégias.

Outra necessidade que as crianças evidenciaram foi a perceção dos diferentes estados de tempo. Assim, para colmatar este aspeto, e aliando, uma vez mais, o interesse das mesmas pela exploração sensorial, foi introduzido o *Baú do Tempo (cf anexo E5, figura 1)*. Esta atividade possibilitou desenvolver, nas crianças, as Experiências-chave: Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Representação Criativa; Comunicação e Linguagem; Explorar objetos; Noção Precoce da Quantidade e de Número; e Espaço (Post & Hohmann, 2011). Assim, pretendeu-se, simultaneamente, promover oportunidades para o desenvolvimento do conhecimento das razões de nos

agasalharmos no inverno e de usarmos roupas mais frescas no verão; e agilizar a capacidade de identificar e nomear as roupas típicas de ambas as estações. Para tal, as crianças foram convidadas a descobrir o que de diferente havia na sala. Rapidamente, uma delas foi capaz de descobrir o *Baú* e de identificar os elementos naturais nele contidos – "sol e nuvem com pinguinhas de chuva" – expressão utilizada por C. (*cf anexo E5, figura 2*).

À medida que as crianças exploravam a representação dos elementos naturais presentes no *Baú*, foram colocadas várias questões orientadoras e mediadoras, tais como "o que podemos colocar aqui dentro?" e "que imagens contém o *Baú*?", para as ajudarem a expressarem-se, formulando hipóteses acerca da funcionalidade do *mesmo*. Então, na tentativa de lhes despertar curiosidade e interesse e de lhes permitir uma exploração mais ativa e profunda, foi apresentada uma *Caixa Mistério* (*cf anexo E5, figura 3*), que continha um fundo falso com vestuário – facilmente descoberto pelas crianças, ao contrário do que havia sido pensado pela díade.

Importa referir que estes dois fatores surpresa – *Baú do Tempo* e *Caixa Mistério* –, foram causadores de alguma perturbação, pois foi apresentado às crianças um segundo elemento mistério sem que estas tivessem tido o tempo necessário e suficiente para explorarem o primeiro. Assim, uma exploração livre dos objetos, antes de se proceder à distribuição das peças, teria possibilitado, às crianças, uma associação a situações concretas do quotidiano, que, por si, facilitaria o processo de distribuição das peças de vestuário.

Posteriormente, após descobrirem o conteúdo da *Caixa Mistério*, as crianças exploraram as peças de roupa, manipulando-as livremente e sentindo as diferentes texturas, ao mesmo tempo que expressavam aquilo que sentiam (*cf anexo E5, figuras 4 a 6*). De seguida, organizaram o vestuário, colocando-o,

com a ajuda das ilustrações do *Baú*, nas respetivas divisões. Neste momento foi possível perceber que, quando as crianças procederam à classificação e seriação das peças/assessórios de vestuário, no *Baú do Tempo*, todo o grupo foi capaz de fazer a correspondência, com a exceção de duas crianças – uma guardou o biquíni na divisão do frio e outra colocou o guarda-chuva na divisão relativa ao tempo de calor. Estes últimos casos levaram a uma reflexão sobre a ação que permitisse a sua compreensão. Por tal, surgiram duas hipóteses que podiam esclarecer as decisões de ambas as crianças: no caso da criança que afirmou que o biquíni se usava no tempo de calor, mas que o colocou na divisão identificada com o tempo chuvoso, poderia, eventualmente, praticar natação e, no caso de a criança que colocou o guarda-chuva na divisão do sol, entende-se que poderia ter sido pela falta de espaço na divisão identificada com sol. Posto isto, foi possível compreender a possibilidade de algumas das peças de vestuário serem ambíguas, uma vez que, por exemplo, as crianças vestem calções tanto no inverno como no verão. Para colmatar esta questão, a criação de uma terceira divisão teria sido uma sugestão no sentido de conferir maior plasticidade à atividade. No final da atividade, os materiais ficaram disponíveis na Área da casinha, com o intuito de integrar o "faz de conta" – decisão tomada pelo grande grupo, com consequências positivas, sendo que nesse dia, duas crianças aproximaram-se e brincaram livremente, levando a crer que a atividade foi significativa.

Importa referir, ainda, que ao longo da atividade houve uma preocupação, por parte da díade, em colocar às crianças questões relativas ao quotidiano, com o intuito de as ajudar a fazer uma ligação com situações concretas.

No que respeita ao desempenho profissional, esta atividade foi importante, na medida em que permitiu detetar algumas lacunas, nomeadamente o facto de que o estado de tempo em que se utiliza uma determinada peça de roupa

e acessórios não é linear, pois é frequente estar sol no inverno e chover no verão. Desta forma, concebeu-se a atividade de cariz limitador, revelando-se incorreto esperar que crianças de dois anos indicassem o estado de tempo através do vestuário.

Em suma, para além de esta atividade ter sido pensada para enriquecer as experiências e capacidades das crianças, revelou-se uma mais-valia a nível profissional, já que reforçou a importância de compreender que é essencial avaliar toda a atmosfera envolvente, conhecendo e integrando o *background* e a cultura de cada criança, antes de fazer qualquer tipo de inferência ou conclusão acerca das aprendizagens das crianças.

1.7. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A ação desenvolvida no contexto de EPE teve por base, essencialmente, a Metodologia de Trabalho de Projeto (Vasconcelos et al. 2012), pelo facto de ser possível trabalhar tal metodologia com crianças a partir dos três anos, devido ao nível cognitivo, e de se tratar de uma abordagem pedagógica de cunho co-construtivista (Vasconcelos et al., 2012). Outra característica impulsionadora da Metodologia de Trabalho de Projeto em EPE é o facto de se ter como intuito dar resposta a uma problemática, promovendo as capacidades investigadoras das crianças.

Assim, a intervenção em EPE decorreu, não somente como ocorrera a intervenção em contexto de Creche, ou seja, atendendo aos interesses e necessidades das crianças como pilares para as propostas de atividade, como

ainda proporcionou que fosse o próprio grupo de crianças a predefinir o que pretendia fazer para encontrar respostas à problemática apontada.

Neste sentido, a temática do projeto – *Minhocas* – adveio de uma ida ao exterior, após se ter observado a criança R.F. a apreciar uma minhoca, situação que corrobora as ideias de Hohmann e Weikart (1997) quando referem que "o tempo no exterior proporciona às crianças a oportunidade de desafiarem as suas capacidades" (p. 439).

Devido ao espanto e curiosidade da criança R.F., rapidamente várias crianças se juntaram, demonstrando, também, interesse por descobrir mais acerca do animal em causa. Esta situação evidencia, ainda, que uma observação atenta e intencional revela-se, consequentemente, basilar para o planeamento de atividades.

Definido o objeto de estudo, deu-se, então, início ao projeto *Minhocas*, que respeitou as quatro fases da Metodologia de Trabalho de Projeto preconizadas por Vasconcelos et al. (2012): fase I – definição do problema; fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho; fase III – execução; e fase IV – divulgação/avaliação.

Assim sendo, a primeira etapa contou com um levantamento das questões *O que sabemos?* e *O que queremos saber?* sobre as minhocas, ficando as respostas registadas (*cf. anexo E6, figuras 1 e 2*). Para que as crianças, mais tarde, pudessem relembrar as conceções que possuíam nesta fase inicial, foi-lhes pedido que moldassem uma minhoca, com plasticina, atendendo às suas perspetivas sobre o animal (*cf. anexo E6, figura 3*). Neste momento destaca-se o envolvimento por parte das crianças. Depois de esculpidas as minhocas, sucedeu-se a reformulação da questão *O que sabemos?* com o intuito de se esclarecerem, algumas dúvidas colocadas anteriormente. Então, com as criações as crianças conseguiram excluir as questões "as minhocas têm

braços?" e "as minhocas têm nariz?", reduzindo algumas das dúvidas sentidas. Também nesta fase se evidenciou um envolvimento ativo por parte das crianças, bem como a alegria por serem ouvidas e por poderem contribuir com as próprias constatações (*cf. anexo E6, figura 4*).

A segunda fase valeu-se da planificação que, tal como o próprio nome indica, resultou no delineamento das tarefas a realizar. Neste momento do projeto, as crianças responderam às questões *Onde vamos pesquisar?* e *O que vamos fazer?* (*cf. anexo E6, figuras 5 a 7*). Importa salientar que tal envolvimento ativo das crianças, no planeamento de atividades, explicita a conceção de criança enquanto protagonista da sua aprendizagem (Silva et al., 2016). Para além disso, a participação das crianças no planeamento de atividades "constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes" (*idem*, p.16).

Assim, em relação à pesquisa, o grupo indicou o computador da sala, os livros e o jardim para encontrar respostas às dúvidas sentidas. Para tornar viável esta proposta, o grande grupo foi dividido pelos três meios apontados, sendo que houve uma preparação prévia por parte das educadoras estagiárias para que todos os grupos conseguissem encontrar informação proveitosa. Então, para o grupo que ia explorar o jardim, a díade, prevendo situações inesperadas, levou minhocas, para a eventualidade de as crianças não encontrarem; para o grupo que ia pesquisar no computador, foram procurados *sites* e vídeos, sendo que se questionava as crianças acerca do que se poderia escrever para que encontrassem a informação desejada; e para o grupo que ia pesquisar nos livros, houve uma pesquisa, prévia e seletiva, desenvolvida pelas educadoras estagiárias, de livros que contivessem informação sobre minhocas, sendo estes posteriormente colocados na Área

da biblioteca. Ressalva-se, nesta etapa, a importância da construção de "uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber" (Silva et al., 2016, p. 86).

No que respeita às propostas de atividade sugeridas pelo grupo, foi enorme o espanto causado face à vasta panóplia de ideias surgidas, nomeadamente: "chamar um cientista ou veterinário"; "experiências com minhocas"; "bolachas em forma de minhocas" e "escrever uma história". Este momento serviu, então, de ponte para a terceira fase do projeto – a execução.

Na terceira fase, as crianças realizaram uma pesquisa que envolveu o recurso a tecnologia diversificada, tal como recomendam Silva et al. (2016), nomeadamente a lupa microscópica, o computador e retroprojetor. Após as pesquisas, foram encontradas algumas respostas às questões anteriormente levantadas e, numa sessão posterior, apresentou-se aos restantes grupos aquilo que se havia descoberto.

Neste seguimento, as crianças que haviam pesquisado no computador, embora tenha sido notório que, pelo facto de ainda estarem a desenvolver as capacidades de concentração e atenção, por vezes dispersavam, conseguiram responder às questões "o que as minhocas comem?", "são lentas ou rápidas?" e "comem rápido ou devagar?". Importa referir a dificuldade sentida em manter o grupo envolvido e motivado para a pesquisa. Uma vez que R. manifestou desinteresse pela atividade, foi-lhe dada a oportunidade de se afastar da atividade – postura que revelou respeito pela vontade da criança (Hohmann & Weikart, 1997). Posteriormente, no momento da partilha da informação recolhida, para que os restantes grupos pudessem perceber

melhor o que as minhocas comem e como, foi apresentado um vídeo que exibia minhocas a comer desperdícios alimentares (*cf. anexo E6, figura 8*).

Relativamente ao grupo que realizou a pesquisa no exterior, após recolher algumas minhocas, teve a oportunidade de as analisar, mais pormenorizadamente, através de uma lupa microscópica, conseguindo descobrir como era composto o corpo das minhocas, a cor e "se se escondem nos buracos". Importa mencionar que, tendo em vista uma aprendizagem significativa, a oportunidade de observar minhocas numa lupa microscópica foi, também, proporcionada no dia da apresentação dos resultados às restantes crianças, que se revelaram entusiasmadas com a nova experiência (*cf. anexo E6, figura 9*).

Quanto ao grupo que pesquisou nos livros, este descobriu que as minhocas não possuem nariz, orelhas nem olhos; que têm a boca numa das extremidades e o ânus na outra; e, ainda, que se movimentam para os dois lados. Importa salientar que o interesse pelos livros disponibilizados foi tal, que no final da atividade e nos dias seguintes, as crianças recorriam à Área da biblioteca e pediam que lhos lessem novamente.

No final desta etapa, com o intuito de averiguar se houve novas aprendizagens, as crianças realizaram um registo, através do desenho. Para que as mesmas sentissem, uma vez mais, que a sua voz é ouvida e tida em consideração, no verso da folha escreveu-se uma legenda (*cf. anexo E6, figura 10*). Esta estratégia, segundo Mata (2008), reforça a aproximação das crianças à utilização e função da escrita, já que lhes permite "compreender que o que se diz se pode escrever, [e] que a escrita permite recordar o vivido" (p. 32). Posteriormente, foi feito um ponto de situação, reformulando as questões *O que já sabemos?* e *O que queremos saber?* (*cf. anexo E6, figura 11*).

Refletindo sobre a ação, toda esta fase vai ao encontro do que se espera da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, disposta no Dec. Lei nº 240/01 de 30 de agosto, uma vez que o ambiente educativo foi organizado apropriando-se de suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, de forma a estimular a curiosidade das crianças para a realização das atividades (Silva et al., 2016), bem como uma constante promoção do envolvimento ativo das mesmas no processo de ensino e de aprendizagem.

No que concerne às sugestões das crianças, e assumindo perentório a parceria com as famílias, aproveitou-se o facto de haver uma criança, cuja mãe é bióloga, a quem foi feito um convite para ir à sala esclarecer algumas dúvidas sobre as minhocas.

À semelhança do que havia acontecido até então, foi dinamizada uma atividade que partiu, igualmente, de uma proposta das crianças: a criação de uma história. Então, foi-lhes lida uma adaptação da fábula *A Borboleta e a Minhoca*, que passa a mensagem da autoestima – procurando dar resposta à necessidade de M. de desenvolver este conceito. No final da história, R.S. perguntou "podemos ver a imagem?". Face a este pedido, foi referido que esta história não tinha ilustrações, questionando, assim, o que se poderia fazer em relação a isso, ao que M.E. e T. retorquiram "podemos fazer um desenho da minhoca e da borboleta". Aproveitando esta situação, e tendo, previamente os momentos da história passíveis de serem ilustrados escritos em papéis realizou-se um sorteio, em grande grupo, em que cada criança tirava um papel e ficava responsável por ilustrar o momento que lhe havia sido designado.

Importa salientar que esta experiência teve um grande impacto nas crianças, uma vez que todas se mostraram empenhadas (*cf. anexo E6, figura*

12), pedindo para pesquisar no computador imagens dos elementos da história que tinham dificuldade em desenhar (*cf. anexo E6, figura 13*). No final, as crianças ficaram orgulhosas pelas suas produções, sendo, inclusive, todas elas capazes de, mais tarde, recordar o momento da história que haviam ilustrado. Com o intuito de valorizar as produções das crianças, foi feita uma montagem com as ilustrações e a história, resultando num livro (*cf. anexo E6, figura 14*), que ficou disponível na Área da biblioteca.

Devido, então, ao efeito que a fábula teve nas crianças, foi apresentado, numa sessão posterior, um teatro de fantoches baseado na história. Com esta intervenção, as crianças revelaram-se extasiadas, reação comprovada pelo facto de terem pedido para repetir a apresentação e para explorarem os elementos textuais, reproduzindo, também elas, a história escutada (*cf. anexo E6, figuras 15 e 16*).

Considerando uma outra proposta das crianças, realizou-se uma experiência que possibilitasse a descoberta de "Onde vivem as minhocas". Assim, as crianças foram reunidas em grande grupo e foram colocadas algumas questões, no sentido de as conduzir a sugerir a terra e a areia como possíveis *habitats*. Seguidamente, formaram-se dois grupos para que um realizasse a experiência com terra e o outro com areia. Para além disso, foi testado, para cada *habitat*, o ambiente seco e húmido, sendo que um grupo se encontrava numa mesa a realizar a experiência com a terra e o outro noutra mesa com a areia. Dada a euforia das crianças foi-lhes explicado, de antemão, no sentido de estimular a capacidade de espera pela sua vez e o respeito pelo outro, que todas teriam a oportunidade de participar na atividade, sendo fornecido tempo e espaço às contribuições de cada uma. Posto isto, cada um dos grupos encheu dois recipientes com terra e areia, respetivamente, e, de seguida, acrescentou um pouco de água num dos

recipientes. Posteriormente, as crianças colocaram minhocas em todos os recipientes e observaram as reações dos animais nos *habitats* (*cf. anexo E6, figuras 17 a 20*).

Aquando das observações das reações das minhocas nos diferentes ambientes iam sendo colocadas questões às crianças, com o intuito de perceber quais as conclusões que retinham. Por tal, face ao recipiente apenas com terra, D. comentou: "Está a tentar ir para o fundo, mas não consegue". Num ápice I.M. responde: "Acho que ela não consegue ir para baixo da terra no ambiente seco". Num diálogo ativo, D.A. acrescenta: "A minhoca tem de tentar outra vez no ambiente seco. Acho que as minhocas têm de furar 500 vezes ou 495". Em relação ao recipiente com terra húmida P. interpretou: "Ela está a gostar do ambiente húmido" e L.V. também deu o seu parecer: "No ambiente húmido está no fundo".

Relativamente ao recipiente com areia e água, cujo grupo fora orientado pela educadora estagiária D.S., a criança R.F. concluiu: "Estava muito nervosa". Desta forma, ao comparar os comportamentos das minhocas observados em todos os ambientes, as crianças evidenciaram compreender que "as minhocas preferem a terra húmida".

Desta situação pedagógica ressalva-se o elevado nível de envolvimento das crianças (Laevers, 1994, citado por Lemos et al., 2009), traduzido pela postura concentrada e expressões faciais, pela criatividade espelhada nos comentários das crianças, bem como pelo entusiasmo demonstrado ao longo da atividade. Todos estes identicadores evidenciam que as crianças "estão a fazer uso de uma grande quantidade de energia mental para poderem dar resposta ao seu impulso exploratório" (*idem*, p. 13). Do mesmo modo, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que uma das vantagens das atividades experimentais corresponde ao facto de as crianças poderem agir, manipular e construir

conhecimento pela aprendizagem em ação. Assim, esta exploração intrínseca, por parte das crianças, possibilitou-lhes desenvolver questões de formação pessoal e social, tais como a autorregulação e o respeito pelo outro, o gosto pelo meio natural e a compreensão do mundo que as rodeia.

Na sequência das sugestões das crianças, e tendo em mente o vídeo que explicava que as minhocas comem desperdícios alimentares, foi proposta a construção de um compostor – recipiente para fazer a compostagem de resíduos orgânicos, com orifícios para drenagem. Para que as crianças fossem capazes de perceber o contributo das minhocas para a natureza, colocaram-se terra e desperdícios alimentares em dois recipientes, sendo que se colocou minhocas apenas num. Para poderem associar as alterações ocorridas, ao facto de ter ou não minhocas, questionou-se às crianças: "Como podemos distinguir o recipiente que tem minhocas do que não tem?". Prontamente, S.M. respondeu: "Podemos pôr uma cruz num e uma roda noutro". Face a tal comentário, e no sentido de ampliar as capacidades reflexivas das crianças, foi-lhes explicado que, mais tarde, poder-se-iam esquecer qual o símbolo que representava qual recipiente. Por tal, R. retorquiu "Escrevemos sim e não" – decisão aceite por todas as crianças.

Esta experiência levou a que as crianças tivessem a responsabilidade de, diariamente, no momento do acolhimento, observar os recipientes, fotografá-los e registar o que observavam. Todavia, apesar do entusiasmo sentido inicialmente, esta proposta, com o passar dos dias, tornou-se monótona e pouco motivadora, pois nem sempre havia alterações a registar, levando ao desinteresse de algumas crianças.

Tendo esta atividade por base, e beneficiando da informação de I.R. sobre o facto de a sua mãe trabalhar na *Lipor*, decidiu-se convidar uma pessoa responsável pela área da compostagem, com o intuito de descobrir o porquê

desta tarefa ser importante e acarretar vários benefícios para a natureza (*cf. anexo E6, figura 21).* A pessoa convidada disponibilizou-se, então, a trazer um compostor com minhocas e a explicar a importância deste. No final, as crianças, percebendo que "a terra do compostor é boa para as árvores", dirigiram-se ao exterior e distribuíram a terra pelas árvores existentes (*cf. anexo E6, figura 22*).

Posteriormente, respeitando a proposta de S.M. de confecionar bolachas em forma de minhoca, e tendo em vista a grelha de avaliação dos processos de desenvolvimento da PES I, que recomendava o reforço do trabalho com as famílias, foi enviado para casa um recado a pedir aos pais a colaboração para uma pesquisa de receitas de bolachas. Tal recolha teve como intuito não só envolver as crianças ativamente no próprio processo de ensino e de aprendizagem, como também fazer uma permeabilidade entre a casa e o JI, abrindo a ação educativa ao contexto familiar. Assim, recolhidas as receitas realizou-se uma votação, com o propósito de, visando um contexto democrático, construir valores de tolerância, partilha, sensibilidade, respeito e justiça (Silva et al., 20126).

Para o registo da votação foi, então, construído, em conjunto com as crianças, um pictograma, em cartolina em tamanho A3 (*cf. anexo E6, figuras 23 a 26*), no sentido de as levar a estabelecer relações através de propriedades. Neste gráfico, cada uma optava por uma receita e colocava um símbolo em cima do nome da receita elegida, sendo que a criança que votasse em primeiro, criava o símbolo que a representaria. Importa referir que, no final, foram colocadas algumas questões com o intuito de desenvolver o conceito de cardinalidade e quantidade, como, por exemplo, "Como podemos saber quem ganhou?", ao que M.E. respondeu: "Podemos contar!"; e, ainda, "Há alguma receita com o mesmo número de votos?", pelo que M. retorquiu,

erroneamente, “Não”. Pensa-se que o facto de M. ter errado, se justifica pela organização dos símbolos, já que estes não estavam desenhados lado a lado, dificultando o *subtizing*.

Ainda com o intuito de desenvolver conteúdos matemáticos, nomeadamente a noção de quantidade, numa sessão posterior confecionaram-se, então, as bolachas, seguindo as indicações da receita eleita pela maioria das crianças. Para tal, o grupo foi dividido em dois, sendo que um permaneceu na sala de atividades (*cf. anexo E6, figuras 26 a 29*) e o outro deslocou-se ao refeitório (*cf. anexo E6, figuras 30 a 33*) – estratégia utilizada para proporcionar um ambiente mais calmo e harmonioso. Todavia, tal estratégia não se revelou suficiente, uma vez que, ao ser dada a oportunidade às crianças de saborearem os ingredientes, foi necessário gerir a participação do grupo pequeno para que se mantivesse envolvido na atividade. Esta agitação poderá ter sido produto de vários factores, nomeadamente, o facto de se tratar de uma atividade de culinária, que por si só, já se revela de grande entusiasmo; de decorrer num espaço diferente, com pessoas externas à sala; entre outros. Assim, foi necessário adotar uma postura mais assertiva e, com o apoio da educadora cooperante, a atividade foi concluída com sucesso, uma vez que todas as crianças tiveram a oportunidade de participar e se mostraram satisfeitas com a experiência deliciosa (*cf. anexo E6, figura 34*).

Para o registo da receita, o grande grupo foi reunido, visto vez que ambos os pequenos grupos respeitaram a mesma ordem e quantidades de ingredientes. Contudo, esta opção revelou-se exaustiva, já que se pretendia que as crianças fossem capazes de recordar todo o processo e, ainda, associar as fotografias à ordem sequencial da receita (*cf. anexo E6, figuras 35 a 37*). Por tal, talvez tivesse sido mais edificante se o registo comtemplasse apenas a organização das imagens. Porém, e uma vez que a decisão do registo escrito

como complemento tinha o intuito de aproximar as crianças à escrita, se a atividade tivesse sido feita na parte da tarde e não no momento após o almoço, que antecedia à sesta, as crianças talvez se revelassem mais envolvidas.

Visto que uma das necessidades das crianças, tal como referido no capítulo 2, era a resolução autónoma de conflitos, foram adotadas algumas estratégias que as ajudassem a autorregularem-se, colmatando esta questão. Assim, construi-se o quadro Gostamos/ Não gostamos, uma apropriação do *Diário*, instrumento de pilotagem MEM (Folque, 2014), (*cf. anexo E6, figura 38*) e um quadro de regras em conjunto com as crianças (*cf. anexo E6, figura 39*).

Segundo as observações realizadas ao longo das atividades desenvolvidas em torno do projeto, tornou-se notória a diminuição da motivação das crianças para a realização das propostas quando comparada com a inicial. Por tal, achou-se por bem passar à última fase do projeto – divulgação/avaliação.

Nesta última fase, como não podia deixar de ser, a voz das crianças foi, uma vez mais, ouvida, evidenciando o respeito pelos direitos e competências das mesmas, escutando "a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartida." (Araújo, 2008, p. 33). Assim, as crianças ao serem questionadas acerca da partilha da informação, não só revelaram o que queriam fazer como de que forma o queriam fazer. Assim, S.M. sugeriu a elaboração de um teatro para apresentar aos pais. Porém, face às numerosas tarefas subjacentes à exigência da preparação de uma peça de teatro e ao diminuto período de tempo disponível para a preparação da divulgação, foi necessário intervir, explicando os motivos de tal inviabilidade. Uma vez que as crianças já haviam realizado um trabalho semelhante sobre os gatos, embora não tão afincadamente, M.E. expôs a ideia de apresentar a informação numa

cartolina – remetendo para o projeto anteriormente referido, já que o haviam divulgado em cartolina e exposto na sala.

Neste sentido, e visto que todas as crianças consentiram, prevaleceu, então, esta proposta, ficando acordado entre o grupo quais os materiais necessários, e o local da exposição – corredor em frente à sala de atividades. Para dar início à divulgação, e tendo por base aquilo que as crianças haviam sugerido, foram levadas tiras de cartolina com os comentários que as crianças iam fazendo ao longo do projeto à medida que encontravam alguma resposta às questões iniciais. Também foram registadas algumas aprendizagens que as crianças foram construindo no decorrer do projeto.

Com o intuito de, uma vez mais, potenciar o contacto das crianças com a escrita, as mesmas contornaram a marcador as frases escritas a lápis. Outra responsabilidade foi a seleção de três fotografias de cada atividade desenvolvida. Após a recolha das fotografias, as crianças descreveram o que haviam feito em cada atividade para que a comunidade educativa tivesse conhecimento das suas experiências. Importa referir que todas as crianças, sem exceção, tiveram a oportunidade de participar, fosse na escrita do título do projeto, das frases, das descrições de atividade, fosse ao seleccionar as fotografias e ao colar todos os elementos no *placard*. (*cf. anexo E6, figuras 40 a 45*)

Outra opção tomada para a divulgação do projeto foi a exposição do livro com as ilustrações das mesmas. Para além da voz das crianças, foi tida, também, em consideração a voz das famílias. Para tal, foi-lhes pedido que fornecessem um *feedback* acerca do impacto que o projeto teve nos seus filhos. Solicitação que, contando com o contributo de algumas famílias, permitiu a perceção de que se desenvolveram aprendizagens significativas, retratadas na satisfação das famílias pelo trabalho desenvolvido.

No dia da divulgação, propriamente dita, foram expostas no corredor da entrada da sala as produções das crianças em plasticina e as informações recolhidas (*cf. anexo e6, figuras 46 e 47*).

Resgatando o facto, explanado no capítulo 1, de que a avaliação se revela uma dimensão fundamental a ter em conta em educação, considera-se perentório não só no final do projeto, mas ao longo de todo o percurso do mesmo, interpretar e refletir sobre a prática educativa (Azevedo, 2016). Assim, através de uma avaliação formativa, pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens através de uma atitude de valorização da participação da criança em todas as fases do processo educativo (Parente, 2004). Desta forma, a avaliação constituiu uma ponte para a aprendizagem das crianças, no sentido em que permitiu compreender e regular todo o contexto educativo, perspetivando uma harmonia das práticas em função do bem-estar das crianças.

Fazendo, então, uma retrospeção quanto ao projeto, é possível afirmar que este foi constituído por momentos prazerosos, quer para as crianças, quer para toda a equipa educativa. Para além disso, foi possível responder às questões inicialmente colocadas pelas crianças, desenvolvendo, assim, aprendizagens significativas, indo ao encontro dos seus interesses, já que, tal como referido no capítulo 1, as crianças demonstravam um grande interesse por animais. Também o *feedback* dos pais possibilitou compreender que durante o decorrer do projeto o entusiasmo das crianças permanecia em casa, sendo partilhado.

Do mesmo modo, os registos do diário de bordo revelaram-se um retrato do envolvimento das crianças nas propostas de atividade, bem como da constante preocupação com as minhocas. Exemplo disso foi, aquando de uma ida ao exterior, o facto de a criança S.M. dizer “depois vamos lá para fora para

jogar o jogo da pulseira? Mas não vamos para a relva porque não quero matar nenhuma minhoca" e, ainda o facto de após a experiência dos ambientes secos e húmidos R.F. querer levar as minhocas para casa dos avós, uma vez que estes possuem um quintal (*cf. anexo e6, figura 48*). Acredita-se que tais exemplos evidenciam que, ao adotar uma postura de pesquisa centrada na compreensão das crianças sobre o mundo, através do contacto com seres vivos, fomentou-se a "consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais" (Silva et al., 2016, p. 90).

Ao longo do projeto foi, igualmente, notória a valorização da ciência, reconhecendo, tal como assumido no capítulo 1, a importância desta Área de Conteúdo para a formação de cidadãos conscientes, capazes de participarem ativamente, de forma crítica e reflexiva, no debate e tomada de decisões (Martins et al., 2009).

No que refere às aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto, de um modo geral, promoveu-se, essencialmente, o desenvolvimento de capacidades e competências no âmbito das diferentes Áreas de Conteúdo mencionadas nas OCEPE (Silva et al., 2016): Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação, nomeadamente nos Domínios da Expressão e Comunicação Oral e da Matemática; e Conhecimento do Mundo. Importa referir que o trabalho desenvolvido nestas áreas procurou ter como base as propostas das crianças, valorizando o trabalho colaborativo.

Relativamente ao desenvolvimento profissional, esta experiência foi deveras gratificante, pois contribuiu para uma aprendizagem pedagógica, científica, profissional e pessoal, na medida em que despoletou um espírito crítico, indagador e investigador face às problemáticas surgidas em contexto. Exemplo disso foram as narrativas reflexivas que espelharam as preocupações

sentidas, bem como as crenças e valores defendidos, compreendendo, assim, a importância de uma contínua, intencional e sistemática busca pelo saber em ação.

REFLEXÃO FINAL

> "A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação."
>
> (Silva et al., 2016)

Tal como acima referido, a prática educativa incorpora, imprescindivelmente, um processo reflexivo que permite a consciencialização e readaptação das estratégias adotadas. Assim, torna-se perentório realizar uma análise crítica e reflexiva da prática pedagógica sobre a construção da profissão e o recurso à investigação (Decreto-Lei nº240/2001).

Por tal, assumindo a importância do desenvolvimento da capacidade reflexiva e investigativa na identidade profissional de um educador, salienta-se o processo de investigação-ação enquanto motor do processo de ensino e de aprendizagem, no qual o educador é sujeito da sua própria investigação (Máximo-Esteves, 2008).

É, pois, nesta linha de pensamento, que se inscreve este último capítulo, no sentido de realizar uma síntese do percurso de aprendizagem de desenvolvimento profissional e pessoal ao longo das PES, evidenciando as potencialidades e os constrangimentos sentidos.

Assim, esta formação inicial permitiu um conjunto de aprendizagens diversificadas relativas aos dois contextos educativos em que se realizaram as PES – Creche e EPE –. O processo cíclico, próprio da investigação-ação: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão permitiu a articulação de

saberes teóricos com experiências práticas, com vista ao melhoramento da ação educativa.

Uma vez que a formação do educador de infância capacita, igualmente, para funções educativas no quadro da educação de crianças com idade inferior a três anos (Decreto-Lei nº241/2001), a intervenção da PES I em contexto de Creche revelou-se uma mais-valia, na medida em que possibilitou o conhecimento e mobilização de referenciais teóricos acerca desta resposta educativa.

Em conformidade, e numa ótica de aprendizagem ao longo da vida, também o contacto com contexto da EPE proporcionou mobilizar novos referenciais teóricos e experiências que permitiram o desenvolvimento de competências profissionais.

De salientar que, face ao contexto vivenciado na Creche, por ser o primeiro contacto com esta valência, havia, desde início, receios, que se prendiam com a preocupação de não ser capaz de ser responsivo aos interesses e necessidades das crianças, por não haver consciência das potencialidades de um grupo de dois anos. Outro receio tinha que ver com o facto de não haver uma vasta panóplia de referenciais teóricos que sustentassem as práticas (semelhante ao que acontece com os outros contextos educativos). Todavia, com o apoio das supervisoras institucionais, de conversas informais com a educadora cooperante e mediante várias pesquisas autónomas, quer de referenciais teóricos, quer do Projeto Educativo, ambas as preocupações foram colmatadas.

Em ambos os contextos educativos foram sentidas, inevitavelmente, algumas dificuldades, nomeadamente no que concerne à tarefa de observar as crianças individualmente aquando de uma atividade em pequeno grupo. Para solucionar este problema, a monitorização de mais atividades em

pequeno grupo foi fulcral, na medida em que tal destreza se desenvolve apenas quando se expõe a situações que a impliquem.

Uma outra dificuldade sentida prendeu-se com a mediação de conflitos das crianças. Para colmatar esta preocupação, foi realizada uma narrativa reflexiva com o intuito de perceber quais as estratégias mais potencializadoras do desenvolvimento da autorregulação das crianças (*cf anexo A1.2*).

A ausência da participação das famílias no processo de ensino e de aprendizagem das crianças foi, também, um obstáculo sentido no primeiro contexto de estágio. Porém, a reunião de avaliação intercalar, que integrou o processo de formação, permitiu refletir sobre este parâmetro, essencial no processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Assim, o segundo contexto de estágio, tal como evidenciado no capítulo 3, procurou promover o envolvimento das famílias ao longo do projeto *Minhocas*.

Congruentes com as dificuldades foram as potencialidades desenvolvidas ao longo de ambos os contextos, pois, se inicialmente houve uma dificuldade em manter as crianças envolvidas nas atividades, ainda que estas tenham sido pensadas com base nos interesses e necessidades do grupo, com o tempo, a mesma situação foi sendo ultrapassada. Para tal, recorreu-se a uma mobilização de estratégias diferenciadas que captassem a atenção e o entusiasmo das crianças, assim como explanado no decorrer do capítulo 3, proporcionando, deste modo, momentos de aprendizagem construtivos e significativos para todos (Decreto-Lei nº240/01 de 30 de agosto).

Outras competências desenvolvidas relacionaram-se com a gestão do tempo e com a adequação do grau de dificuldade das propostas de atividade às características do grupo e ao desenvolvimento de cada criança em particular.

Relativamente à gestão do tempo, esta prendeu-se com o facto de, inicialmente, haver uma previsão inadequada do tempo das atividades, como foi o caso, por exemplo, da atividade descrita no capítulo 3: *Brincando com…massa mágica!*. Contudo, no segundo contexto de estágio, houve uma preocupação redobrada em atender ao envolvimento das crianças através do auxílio do DQP (Lemos et al., 2009), que permitiu analisar mais sensivelmente o envolvimento das crianças nas atividades e, desta forma, dar término às mesmas quando necessário. Tal foi visível quando, no momento final do projeto *Minhocas*, ao se tornar evidente a falta de motivação por parte das crianças, se ter tomado a decisão de partir para a última fase do projeto: divulgação/avaliação.

No que concerne à adequação do grau de dificuldade das propostas de atividade, a falta de experiência com crianças de dois anos levou a que fossem propostas atividades desadequadas ao desenvolvimento integral de cada criança. Todavia, com o tempo, e ao passo que aumentava o conhecimento sobre o grupo e sobre a rotina em Creche através dos processos de observação adotados (Estrela, 1994), este obstáculo foi ultrapassado.

Ainda no que respeita às potencialidades, aponta-se o facto de se ter realizado estágio em dois contextos distintos, pois possibilitou o desenvolvimento de competências profissionais relativas às duas valências da Educação de Infância.

Por fim, a descrição e reflexão sobre as atividades desenvolvidas no capítulo 3, possibilitou a conscientização da importância da adoção de diferentes recursos, como foi o caso, por exemplo, das diversas formas de explorar histórias, bem como de realizar pesquisas, para despoletar a atenção e consequente envolvimento das crianças; e das metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem adotadas, nomeadamente no que refere à

resolução de conflitos e à Metodologia de Trabalho de Projeto. Tais estratégias e recursos evidenciaram-se promotores de experiências significativas, uma vez que o bem-estar e envolvimento das crianças foram espelhados aquando das propostas de atividade pelas suas atitudes questionadoras e vontade de participar.

Refletindo retrospetivamente, o facto de as PES terem sido realizadas em díades revelou-se uma mais-valia, pois acredita-se que a formação não se desenvolve unicamente de forma individual.

À prática reflexiva aliou-se a colaboração com todos os intervenientes do processo educativo, que possibilitou momentos de auto e hétero-avaliação, no sentido de realçar potencialidades e ultrapassar fragilidades. Assim, os momentos de reflexão com o par pedagógico, as sugestões das educadoras cooperantes e das supervisoras institucionais, as reuniões de avaliação reguladoras e, essencialmente, as interações desenvolvidas com as crianças revelaram-se preponderantes na construção do saber profissional.

Em súmula, encontrando sustentação na metodologia de investigação-ação e no trabalho colaborativo, espera-se que a panóplia de experiências, conteúdos e competências, intrínsecas à Educação de Infância, desenvolvidas ao longo das PES I e II sirvam de base para o aperfeiçoamento de práticas educativas significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I.. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores – da sala à escola,* (217-235). Porto: Porto Editora.

Alonso, M.. (1998). "*Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (I)", Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Alonso, L.. (2002). Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In P. Abrantes & F. Araújo (coords.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas,* (17-24). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica.

Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D.. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão,* (89-122). Porto: Porto Editora.

Ander-Egg, E.. (1978). *Introducción a las técnicas de investigación social*. (7ª ed.). Buenos Aires: Humanitas.

Araújo, S. (org.). (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Freire de Andrade & A. Azevedo. *A escola vista pelas crianças,* (31-54) Colecção Infância. Porto: Porto Editora.

Azevedo, G.. (2016). A avaliação na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância,* 108/109 (maio/dezembro), 52-54.

Bertram, T. & Pascal, C.- (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: DGIDC – ME.

Bila, S.. (2016). O processo criativo como pano de fundo do processo de liberdade. *Cadernos de Educação de Infância,* 107 (janeiro/abril), 6-9.

Cardona, M. J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T.. (2015). Guião de educação género e cidadania: pré-escolar. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Castilho, A. & Rodrigues, P.. (2012). Práticas educativas de avaliação em educação de infância: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infânciadiferentes. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (coord.), *Avaliação na educação de infância*. Viseu: PsicoSoma.

Castro, J., & Rodrigues, M.. (2008). *Sentido de número e organização de dados* [PDF]. Lisboa: Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/sentido_numero_organizacao_dados.pdf.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G.. (2007). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.

Elliott, J.. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Estrela, A.. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores.* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. & Santos, M.. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Folque, M.. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna Nº5. 5ª série. Retirado de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afol que.pdf.

Folque, M.. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J.. (2007). Modelos curriculares na educação básica – um referencial de qualidade na diversidade. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (3ª ed.) (9-12). Colecção Infância. Porto: Porto Editora.

Fosnot, C.. (2007). *Construtivismo, teorias, perspectiva e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Freire, P.. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Garrutti, E. & Santos, S.. (2004). A interdiscplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. *Revista de Iniciação Científica da FCC* (Online), 4 (2), 187-197. Retirado de http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/92/93.

Goldschmied, E., & Jackson, S.. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.

High/Scope Educational Research Foundation. (2000). *High/Scope Program Quality Assessment – Infant-Toddler Version*. Ypsilanti, MI: High/Scope EducationalResearch Foundation (Versão portuguesa traduzida por Manuela Lino e Sara Barros Araújo: Associação Criança).

Helms, J.. (2010). Como aprofundar o trabalho com projectos. *Revista Pátio,* 22, 4-7.

Henriques, A.. (2003). *Aritmética ao alcance de todos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Hohmann, M. & Weikart, D.. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kamii, C.. (2003). *A criança e o número.* (30ª ed.). Campinas: Papirus.

Kamii, C.. (1990). *Les jeunes enfants réinvent l'arithmétique.* Berna: Peter Lang.

Katz, L. & Chard, S.. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Lemos, A., Folque, A., Pereira, C., Ribeiro, E., Portugal, G., Góis, S., Monge, G., Luís, H., Calheiros, J., Kowalski, I., Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., Mateus-Araújo, M., Marques, L., Gil, H., Santos, L., Craveiro, M., Novo, R., Mesquita, C., Araújo, S., & Vasconcelos, T.. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias.* Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dqp_estudos_casos.pdf.

López, M. & Austrich, M.. (2015). Interpretar a ação da criança. *Cadernos de Educação de Infância,* 29, 24-26.

Lourenço, A. & Paiva, M.. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem*. Ciências & Cognição, Revista interdisciplinar de estudos da cognição*, 5 (2), 132-141. Retirado de http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313.

Maia, J. S.. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-infância à Escola*. Colecção Panorama. Porto: Porto Editora.

Marques, R.. (1998). Os desafios da sociedade de informação. In R. Marques. *Na sociedade da informação – O que aprender na escola?,* (11-32). Porto: Edições Asa.

Marques, L.. (2016). William Kilpatrick e o método de projeto. *Cadernos de Educação de Infância,* 107 (janeiro/abril), 4 e 5.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S.. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6 anos* [PDF], (pp. 7-10). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf.

Mata, L.. (2008). *A descoberta da escrita.* Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimeto Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_descoberta_da_escrita.pdf.

Máximo-Esteves, L.. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.

Miras, M.. (1997). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabalza. *O construtivismo em sala de aula – novas perspectivas para a acção pedagógica,* (54-69). Porto: ASA Editores.

Moreira, M.. (2008). Negociação de significados e aprendizagem significativa. *Ensino, saúde e ambiente*, 1 (2), 2-13.

Niza, S.. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação.* (4ª ed.) (141-160). Porto: Porto Editora.

Oers, B.. (2009). A ZDP, Zona de Desenvolvimento Próximo. Redescobrir Vigotsky. *Revista Noesis*, (Online), 77, 15-17. Retirado de <http://docslide.com.br/documents/redescobrir-vigotsky.html>.

Oliveira-Formosinho, J.. (2006). A construção social da moralidade pela criança Pequena: O contributo do projeto infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino. *A Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*, (51-74) Colecção: Educação Hoje. Lisboa: Textos Editores.

Oliveira-Formosinho, J.. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (orgs.). *Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro,* (13-36). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Freire de Andrade & A. Azevedo. *A escola vista pelas crianças,* (11-30). Colecção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa R. (orgs.). (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação.* Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org). (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*. (4ª ed.) (61-108). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.. (2013). *Educação em Creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J.. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-emParticipação. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação.* (4ª ed.) (25-60). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oxford University Press. (1948). *Oxford advanced learner's dictionary.* (9ª ed.).

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R.. (2001). *O mundo da criança.* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Parente, C.. (2002). Observação: um percurso de formação, práctica e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores – da sala à escola,* (166-216). Porto: Porto Editora.

Parente, C.. (2004). "*A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem",* Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Pereira, A.. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Piaget, P.. (1970). A quinta fase: A "Reação circular teciária" e a "Descoberta de novos meios por experimentação ativa". In Piaget (org.), *O nascimento da inteligência na criança,* (246-306). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Post, J. & Hohmann, M.. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens.* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Resendes, L., & Soares, J.. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. C.. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva.* In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.

Segurança Social. (2015). Registo de instituições particulares de solidariedade social. Retirado de http://www.seg-social.pt/registo-de-instituicoes-particulares-de-solidariedade-social.

Silva, A.. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes* (12), 249-265.

Silva, I.. (1991). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In A. Estrela (org.), *Formação de professores por competências – Projecto foco (Uma experiência de formação contínua).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M.. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, P.. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmento (org.), *Infância, família e comunidade*, (17-42). Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C.. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância* [PDF]. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf.

Solé, I. & Coll, C.. (1998). Os professores e a conceção construtivista. In C. Coll, M. Mauri, M. Miras & I. Solé. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática.

Tomlinson, C.. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B.. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente - Guía de planificación*. Uruguay: Ediciones Trilce.

Vasconcelos, T.. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana.* Colecção Infância. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S.. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

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. *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Lisboa: santillana.

Vigotsky, L.. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G.. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.

DOCUMENTOS LEGAIS

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar.

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

Decreto-Lei nº43/1989 de 3 de fevereiro. *Diário da República n.º 29 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001. *Diário da República n.º 20 – I Série – A.* Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série – A*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92 – I Série*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Ficha das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II da Escola Superior de Educação do Porto. (2016/2017)

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

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166 – I Série – A*. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto. *Diário da República n.º 167 – I Série.* Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Projeto Educativo, 2016/2017.

Regulamento Interno da instituição, 2015/2016.

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho 2017