ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Helena Catarina da Silva Teixeira Oliveira

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho 2017

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Helena Catarina da Silva Teixeira Oliveira

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 Sara Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho 2017

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes três semestres, tão importantes para minha formação, os desafios encontrados, assim como as vitórias conquistadas, foram imensos. No entanto, nenhum desses desafios teria sido ultrapassado, nem nenhuma vitória conquistada se não fosse o apoio constante das pessoas que sempre estiveram ao meu lado. Desta forma, gostaria de agradecer a todas essas pessoas que, de algum modo, ajudaram a que o meu sonho se tornasse realidade.

Ao meu filho, que foi sempre a minha inspiração para seguir em frente e de cabeça erguida, pois era ele que fazia com que eu fosse mais longe. Obrigado meu filho por muitas vezes teres de esperar pela minha atenção!

Aos meus pais e irmã, por todo o apoio, incentivo e amor demonstrado ao longo da minha vida e pelos esforços que fizeram para eu percorrer todo este percurso.

Ao meu marido, por todo o apoio e por acreditar em mim e nas minhas capacidades dando estímulo de que sou capaz e pela companhia enquanto realizava os trabalhos.

Aos meus sogros, pelo apoio e pelo encorajamento, por me ajudarem no bem-estar do meu filho e no meu também.

À minha amiga de infância Daniela Ferreira que não estando sempre por perto diz sempre as palavras certas no momento certo.

Ao meu par pedagógico, Bárbara Santos que foi um pilar para este meu percurso pois apoiávamos mutuamente e apesar das dificuldades, pensávamos positivo e superávamos os obstáculos em conjunto.

À Joana Almeida, que sempre se demonstrou disponível para ajudar e foi um grande apoio durante o meu percurso formativo.

À minha orientadora e supervisora institucional, Doutora Sara Araújo, pela sua disponibilidade e pelo apoio constante. A sua partilha de saberes e os momentos de reflexão foram muito importantes para a minha aprendizagem e crescimento profissional e pessoal.

Aos professores em geral, no decorrer deste mestrado que me auxiliaram e deram o seu contributo para a minha aprendizagem.

À Educadora Cooperante, Augusta Marques, em que não tenho palavras para lhe agradecer por tudo o que fez, devido a ter aprendido muito com ela e ter evolui na prática, pela sua disponibilidade para ajudar, pelas reflexões feitas em conjunto que foram cruciais para o meu desenvolvimento.

Às Assistentes Técnicas, por me receberem tão bem e pela colaboração ao longo do estágio.

Às crianças que contatei ao longo do estágio, pois sem elas nada disto faria sentido, um grande obrigado por ter aprendido tanto convosco e por me fazerem muito feliz.

Obrigada a todos.

RESUMO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada II, que está inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi solicitada a elaboração do Relatório de Estágio que refletisse a aprendizagem de competências profissionais da mestranda desenvolvida no contexto de Creche e no contexto de Educação Pré-Escolar. Tendo em conta, o conhecimento e o desenvolvimento de saberes que a mestranda foi adquirindo ao longo do seu percurso nas duas valências, permitiu que construísse o seu próprio perfil como educadora, tendo sempre como referência o Perfil Geral e, sobretudo, o Perfil Específico de Desempenho Profissional. Desta forma, através de processos inerentes à metodologia de investigação-ação, a mestranda desenvolveu a sua prática fazendo uma aproximação a esta metodologia, recorrendo a estratégias de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão que permitiram desenvolver conhecimentos, atitudes e práticas de forma crítica, tendo em conta os contextos observados. Esta metodologia permitiu uma co construção de saberes entre todos os atores envolvidos na prática pedagógica, principalmente com a colaboração da supervisora institucional, das orientadoras cooperantes e do par-pedagógico que juntamente com a mestranda refletiam, articulando a teoria e a prática, sobre a ação desenvolvida. Por fim, importa salientar que para além de a mestranda dar a conhecer o seu percurso durante os estágios, refere as potencialidades e os constrangimentos sentidos durante o seu percurso, bem como as aprendizagens a nível profissional e pessoal.

Palavras-chave: Creche; Pré-Escolar; Investigação-Ação; Aprendizagens profissionais e pessoais.

ABSTRACT

Within the course 'Supervised Educational Practice II' of the Masters in Pre-School Education study plans, it was requested a report on the practise and learning of professional competences developed by the student on kindergarten and pre-school environment. The student's knowledge and its development in both fields throughout her academic journey allowed the construction of her own profile as an educator, always having as reference the general profile of professional performance. Thus, through mechanisms related to the action-research methodology, the student has developed her practise based on this method, resorting to observation, planning, action, evaluation and deliberation strategies, that allowed the development of knowledge, attitudes and practices in a critical way, taking into account the contexts observed. This methodology allowed the growth of knowledge amongst those involved in the educational practise, from which stands out the cooperation of the institutional supervisor, the mentors and the educational pair, whom in collaboration with the student, analysed the work development by merging the theory with the practise. Finally, not only the student states her path during the internship, but also she points out the upsides and downsides of her experience as well as her professional and personal growth.

Keywords: Kindergarten; Pre-School; action-research; Professional and personal competences.

ÍNDICE

Introdução 1

1. Enquadramento teórico e legal 3

1.1. Educação e a Imagem de Criança 3

1.2. O papel do educador 7

1.3. Modelos curriculares na educação de infância 12

2. Caracterização dos contextos de estágio e da Metodologia de Investigação 23

2.1. Metodologia de investigação 33

3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos 37

3.1. Descrição e análise das atividades desenvolvidas em creche 38

3.2. Descrição e análise das atividades desenvolvidas em pré-escolar 49

Reflexão Final 69

Referências Bibliográficas 73

ÍNDICE DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

A: Planificações Semanais

A1: Planificações de Creche

Planificação Semanal – 4 a 8 de abril

Planificação Semanal – 11 a 15 de abril (c/ feedback)

Planificação Semanal – 18 a 22 de abril

Planificação Semanal – 25 a 29 de abril

Planificação Semanal – 2 a 6 de maio (c/feedback)

Planificação Semanal – 9 a 13 de maio

Planificação Semanal – 16 a 20 de maio (c/ feedback)

Planificação Semanal – 23 a 27 de maio

Planificação Semanal – 30 de maio a 3 de junho (c/ feedback)

A2: Planificações de Pré-Escolar

Planificação Semanal – 7 a 11 de novembro de 2016

Planificação Semanal – 14 a 18 de novembro de 2016

Planificação Semanal – 21 a 25 de novembro de 2016

Planificação Semanal – 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016 (c/ feedback)

Planificação Semanal – 5 a 9 de dezembro de 2016

Planificação Semanal – 12 a 16 de dezembro de 2016

Planificação Semanal – 2 a 6 de janeiro de 2017 (c/ feedback)

Planificação Semanal – 9 a 13 de janeiro de 2017

Planificação Semanal – 16 a 20 de janeiro de 2017

B: Narrativas Reflexivas

B1: 1ª Narrativa Reflexiva em Creche

B2: 2ª Narrativa Reflexiva em Creche

B3: 3ª Narrativa Reflexiva em Creche

B4: 1ª Narrativa Reflexiva em Educação Pré-Escolar

B5: 2ª Narrativa Reflexiva em Educação Pré-Escolar

B6: 3ª Narrativa Reflexiva em Educação Pré-Escolar

B7: 4ª Narrativa Reflexiva em Educação Pré-Escolar – (s/feedback)

C: Censos 2011

D: Registos Fotográficos

D1: Espaços Físicos – Creche

D2: Espaços Físicos – Pré-Escolar

D3: Atividades em Creche

D3.1: Dança das Abelhas

D3.2: Caça à Abelha

D3.3: Experimentação do Mel

D3.4: Jogo Heurístico

D4: Atividades em Educação Pré-Escolar

D4.1: Caça ao Tesouro

D4.2: Pega-Monstros

D4.3: Projeto Sol de Natal

D4.4: Escrever a Música

E: Grelha de Avaliação dos Estágios

E1: Creche

E2: Educação Pré-Escolar

LISTA DE ABREVIATURAS

UC – Unidade Curricular

PES – Prática Educativa Supervisionada

ESE – Escola Superior de Educação

IPP – Instituto Politécnico do Porto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada II (PES), inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), foi solicitada a elaboração de um relatório de estágio, sendo este considerado um requisito para a habilitação para a docência no nível de Educação Pré-Escolar, através da obtenção de grau de Mestre.

O presente relatório demonstra o percurso da mestranda em estágio, realizado, primeiramente, em Creche e posteriormente, em Pré-Escolar. O estágio proporcionou momentos de aprendizagem, permitindo que a mestranda observasse e colaborasse nos momentos de planificação e avaliação das atividades propostas, possibilitando, também, a compreensão e aquisição de competências enquanto educadora, incitando a mobilização de conhecimentos teóricos relativamente ao contexto prático.

Importa realçar que todo este ciclo de estudos foi crucial, pois permitiu que a mestranda, ao longo da PES, adquirisse competências relativas ao trabalho reflexivo desenvolvido sobre, na e para a ação; capacidades investigativas sobre a prática; a consciencialização dos papéis e funções pertencentes à profissão de educador, desenvolvendo ainda competências heurísticas relativas à ação educativa, enquanto potenciadoras da construção do saber, saber-fazer, saber-ser e saber- transformar (CREC, 2015).

Desta forma, o presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos importantes relativos ao percurso formativo da formanda. No primeiro capítulo, a mestranda expõe o enquadramento teórico e legal, que sustentou a sua prática, sendo estes mobilizados e desenvolvidos ao longo do ano letivo, nas diferentes UC, bem como através de pesquisa autónoma. No

segundo capítulo, a mestranda apresenta a caracterização dos dois contextos de estágio, ao nível da localização, espaço, projeto educativo da instituição. Em relação às salas de atividades, a mestranda apresenta uma caracterização dos espaços, materiais, tempo e grupo de crianças, que possibilitou o conhecimento e a compreensão de algumas das opções e ações desenvolvidas pela mestranda e o seu par-pedagógico. Ainda neste capítulo é caracterizada a metodologia de investigação, através da qual a mestranda desenvolveu a sua prática. Na prática, a formanda fez uma aproximação à metodologia de investigação-ação. Os dois primeiros capítulos servem de base para a compreensão e fundamentação da ação da formanda, destacando aspetos relevantes na sua formação. No terceiro capítulo é apresentada a descrição e análise das atividades mais significativas, desenvolvidas e dos resultados obtidos para o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda. Na valência de creche, a mestranda sustentou a sua observação, planificação e avaliação nas experiências-chave propostas pelo modelo curricular HighScope. Relativamente ao contexto de educação pré-escolar, foram as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que auxiliaram a observação, planificação e avaliação das atividades e das ações das crianças, por parte da mestranda.

Posteriormente, surge uma reflexão final, na qual a mestranda apresenta uma síntese das potencialidades e constrangimentos sentidos ao longo do percurso de formação, tendo em consideração a construção de aprendizagens que proporcionaram o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas que sustentaram e orientaram o relatório de estágio e a PES da mestranda, bem como os anexos, que ilustram o percurso desenvolvido ao longo da PES, os quais estão disponíveis em suporte digital.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo apresenta conceitos teóricos e documentos legais que apoiaram e fundamentaram as opções educativas da mestranda ao longo do seu percurso formativo, desde a licenciatura até ao mestrado. Assim, ao longo do capítulo são explicitados alguns dos princípios base, imprescindíveis à PES, que demonstram o quadro teórico e prático mobilizado na ação da mestranda.

Por conseguinte, este capítulo apresenta conceitos teóricos e documentos legais que fundamentam as bases de aprendizagem como futura educadora, que permitiram compreender, interiorizar e tomar consciência da realidade educativa e também do processo de desenvolvimento de competências profissionais que, de certa forma, sustentam a construção do presente relatório.

Neste sentido, começarei por traçar uma breve sinopse histórica sobre a educação, salientando também a imagem de criança, abordando seguidamente o papel do educador e, por fim, os modelos curriculares na educação de infância que auxiliam a ação do docente.

1.1. Educação e a Imagem de Criança

A educação ao longo da vida deve ser a chave principal da educação do século XXI, pois estamos sempre a aprender e uns saberes enriquecem os outros. Desta forma, não podemos dividir a educação em períodos estanques pois esta deve proporcionar um caráter contínuo e espontâneo desde a infância até ao fim da vida (Delors, 1996). A educação deve ser ativa e dinâmica para que as crianças construam as suas próprias aprendizagens, porque educar as crianças significa dar-lhes várias oportunidades para realizarem uma

aprendizagem ativa. As crianças, em ação, desenvolvem o espírito de iniciativa, curiosidade, agilidade e autoconfiança (Hohmann & Weikart, 2011).

A educação deverá permitir à criança realizar as suas próprias descobertas através do despertar da curiosidade intelectual. O profissional de educação deve ter em consideração o facto de que todas as crianças têm direito à educação, preocupando-se em promover atividades que valorizem o desenvolvimento de cada criança, preparando-a para a vida adulta numa sociedade livre, consciente e respeitadora da sua cultura e da dos outros (UNICEF, 2004).

A criança deve ser encarada como um ser detentor de direitos e liberdades fundamentais, pois cada criança tem o direito à educação, e, por isso, o sistema educativo e os profissionais de educação devem contribuir para o desenvolvimento das crianças, diversificar as ações educativas para uma adequada adaptação às realidades e contribuir para a realização pessoal das crianças (Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro).

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, sendo esta complementar da ação educativa da família, " (…) com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário." (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, capítulo II, artigo 2.º). Por isso, nesta fase é essencial desenvolver boas bases e estas têm de ser firmes e equilibradas, só assim é possível permitir que a criança cresça e se desenvolva. Esta etapa complementa a educação providenciada pela família e como tal, a relação escola/família deve ser fundada em entreajuda e comunicação, para que a adaptação e o processo educativo sejam feitos de uma forma pacífica. Nesta fase da educação, torna-se crucial estimular a inclusão da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das

culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade, tornando--se essencial incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações com a comunidade. A educação pré-escolar destina-se a crianças entre os três e os seis anos (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro).

Assim, torna-se pertinente esclarecer que a creche engloba uma natureza socioeducativa que apoia a família e a criança, com o objetivo de acolhê-las até aos três anos, no período de impedimento dos pais ou de quem exerce a responsabilidade parental. Este contexto tem como objetivos a prestação de cuidados adequados a cada criança, a realização de um atendimento especializado, tendo em conta a singularidade de cada uma, cuidados de higiene, de nutrição, de alimentação adequada, dinamização de atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade para o desenvolvimento saudável das crianças (Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto). Os profissionais de educação reconhecem que a creche não se limita aos cuidados básicos da criança, mas sim à união entre estes e a educação, dando abertura à criança para que esta desenvolva a interação com o meio e com os outros (Post & Hohmann, 2011).

A imagem da criança tem vindo a alterar-se nos últimos anos. A Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2004) foi um documento que assinalou a mudança de atitudes e de comportamentos em relação ao modo como eram tratadas as crianças, encarando-as finalmente como seres distintos e essenciais na sociedade e que desempenhavam papéis igualmente diferentes, tendo estas de beneficiar de direitos específicos. A criança apresenta-se como um ser com capacidade de pensamento, participante e colaboradora nos vários processos sociais, educativos, culturais e familiares. Assim sendo, a criança é parte integrante de um contexto, de uma cultura, de um país e de uma família,

não perdendo, contudo, a sua forma autêntica, enquanto ser único e singular. Fazendo uma retrospetiva da abordagem efetuada até agora, esta imagem assenta na conceção da criança enquanto ser que experimenta, expressa, sente, compreende, pensa, competente e sujeito com direitos (Formosinho J. , 2013). Ao observarmos a criança como ser ativo, vemo-la como agente da sua própria aprendizagem. A criança integra-se no jardim-de-infância, onde se concebem regras e normas que regulam a vida em sociedade, através das quais se veiculam crenças e princípios sociomorais (Hohmann & Weikart, 2011).

Deste modo, o contexto educativo, as relações e interações estabelecem uma grande relevância no processo de aprendizagem, pois influenciam diariamente a criança. Assim, é necessário que as crianças disponham de liberdade de escolha podendo exprimir-se livremente. Neste sentido é preciso que as crianças usufruam de um espaço educativo onde existam várias oportunidades de atividade e onde as suas ideias são escutadas e os erros encarados como um novo caminho que lhes proporcionará aprendizagens ricas no seu desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2011). As crianças em idade de creche e pré-escolar têm necessidade de conhecer e dar significado ao mundo e, para tal, a criança manuseia, experimenta, faz e sente, usando todos os sentidos (Post & Hohmann, 2011).

No decorrer do desenvolvimento da criança, os conceitos adquiridos anteriormente são reorganizados. Desta forma, as experiências e os conhecimentos prévios revelam-se essenciais porque aprender significativamente requer a construção de um significado pessoal, modificando e estabelecendo relações entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos (Solé & Coll, 1998).

1.2. O papel do educador

O educador de infância para a construção das suas competências deve ter em conta o perfil geral de desempenho profissional de 2001, de forma a fomentar o desenvolvimento da autonomia da criança e a sua inclusão na sociedade. Para isso, deve ter por base as diferenças entre cada criança, assumindo a dimensão cívica e formativa, tendo em conta as exigências éticas e deontológicas associadas à profissão (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto).

Segundo o Decreto-Lei 241/2001, o educador de infância "Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo" (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, Anexo I, capítulo II). Este documento explicita o perfil específico do/a educador/a de infância, onde é esperado que este/a conceba e desenvolva o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e das atividades e projetos curriculares, sempre com a finalidade de proporcionar a construção de aprendizagens integradas. Para isso, o educador de infância deverá ser capaz de mobilizar o conhecimento e as competências necessárias no âmbito das expressões, da comunicação e do conhecimento do mundo (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto).

Com o intuito de apoiar o educador foram elaboradas as OCEPE que "(…) destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas." (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5). As OCEPE determinam quatro fundamentos: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, o reconhecimento da criança

como sujeito e agente do processo educativo, exigência de resposta a todas as crianças e construção articulada do saber. As OCEPE têm como suporte a estes fundamentos três áreas de conteúdo como forma de pensar e organizar a planificação, a intervenção e a avaliação da aprendizagem, designadas por: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. Deste modo, este documento contribui para a clarificação de áreas curriculares numa perspetiva pedagógica estruturada, com uma organização intencional e sistemática no processo pedagógico, nas quais a criança é considerada como construtora do seu próprio conhecimento e aprendizagem. A intencionalidade do processo educativo assenta na participação da criança, o que lhe permite desenvolver competências de iniciativa e de autonomia, numa multiplicidade de benefícios e aprendizagens significativas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Assim, a mestranda ao longo do mestrado, estudou diversos conteúdos das didáticas específicas que, por sua vez, auxiliaram o desenvolvimento da sua ação considerando as áreas de conteúdo.

Então, no âmbito da educação pré-escolar, as OCEPE apresentam a área de Expressão e Comunicação que abrange diferentes formas de linguagem imprescindíveis para criança interagir, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Esta área engloba vários domínios: a Educação Física, a Educação Artística, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e por último a Matemática. O domínio da Educação Física, possibilita um desenvolvimento progressivo da consciência e domínio do corpo, em que as crianças terão oportunidade de tomar consciência do seu corpo, na relação com os outros e com os espços e materiais. O domínio da Educação Artística permite que as crianças utilizem diversas formas para se exprimirem, comunicarem, representarem e compreenderem o mundo. Dessa forma, devido à especificidade de diferentes

linguagens artísticas surgiu a necessidade de introduzir subdomínios que incluem artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança. Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, é fundamental o desenvolvimento da linguagem oral, como instrumento de expressão e comuicação pois a criança vai ampliando e dominando ao longo do seu processo educativo, para além disso importa reforçar a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais relacionadas com o quotidiano da criança. Já no domínio da Matemática, importa realçar o papel essencial que esta tem na estruturação do pensamento, esta linguagem e a construção de conceitos matemáticos são fundamentais para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo. A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal porque está presente em todas as outras áreas de conteúdo. Esta área pretende ver a forma " (…)como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de valores, atitudes e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária." (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33). Por último, a área do Conhecimento do Mundo, que é vista como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia. De uma forma geral, as várias áreas de conteúdo devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada (idem).

O educador deve ter uma intervenção que passa por observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Por conseguinte, a observação é uma das etapas importantes para o processo

educativo, pois permite que o/a educador/a, na intervenção pedagógica, reflita se a ação desenvolvida no seu dia-a-dia é adequada. Assim, a observação constitui-se naturalmente como " (…) a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana (…) " (Estrela, 1994, p. 29). A ação de um educador passa pela planificação, em que este tem que " (...) prever o modo como vai decorrer a ação que se vai implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado (…) " (Diogo, 2010, p. 64). A ação do educador é importante pois deve estar sempre atento às propostas das crianças que, por vezes, podem levar a situações e oportunidades que não estavam previstas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Posteriormente, a avaliação é importante, estando inserida no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de contribuir com a sua regulação e permitir tomar medidas ainda em tempo útil para favorecer o progresso e a aprendizagem das crianças (Diogo, 2010). Assim, é fundamental que o educador sustente a avaliação numa prática reflexiva, já que esta lhe permite a reorganização das suas ações, promovendo a qualidade das aprendizagens. Compete ao educador, " (…) avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (…) " (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto).

Quanto à comunicação e articulação, estas dizem respeito à partilha do conhecimento e reflexão entre os diferentes intervenientes, para que o/a educador/a crie um ambiente de comunicação em que as crianças, os pais e os membros da equipa educativa sejam escutados e partilhem as suas opiniões de forma a debatê-las. Desta forma, é importante a comunicação e articulação com docentes de outros níveis de ensino, visto que cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo que retrata não só a entrada para a

educação pré-escolar, mas também a transição para a escolaridade obrigatória (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O modelo pedagógico HighScope refere que o educador assume o papel de apoiante, encorajando e criando oportunidades para a criança. O educador possuirá um papel ativo, referente à tomada de decisões, sendo que estas deverão respeitar as escolhas das crianças e não dirigir as ações destas (Hohmann & Weikart, 2011). O educador deve empenhar-se no desenvolvimento de atividades que contemplam a interação adulto-criança, estimulando a autonomia da criança. O conceito de empenhamento do adulto compreende um conjunto de indicadores que situam a natureza da relação entre o adulto e a criança. Estas características influenciam a competência do adulto para motivar, alargar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem. Ferre Laevers (1994) identificou três categorias no comportamento do educador, sendo elas a sensibilidade, estimulação e autonomia (citado em Bertram & Pascal, 2009).

A sensibilidade corresponde à atenção prestada pelo adulto aos sentimentos e bem-estar emocional da criança, incluindo ainda a sinceridade, empatia e autenticidade. As observações centram-se na forma como o adulto responde à diversidade de necessidades das crianças, incluindo a necessidade de respeito, transmitindo à criança o sentimento de que é valorizada e tratada como igual. A necessidade de atenção: escutar a criança, reconhecendo a sua necessidade de receber atenção. A necessidade de segurança: reconhecer e apoiar as inseguranças e incertezas da criança. A necessidade de carinho: tratar a criança com carinho e cuidado. Por último, a necessidade de encorajamento: encorajar e apoiar as crianças nas suas intenções (Bertram & Pascal, 2009).

A estimulação corresponde ao modo como o adulto estimula a criança. As observações centram-se quando o educador introduz ou propõe uma

atividade, introduz materiais que constituam novidade e que potenciem a exploração, a aprendizagem e o desenvolvimento. Faculta, também, informação e intervém no desenrolar de uma atividade para estimular a ação, o raciocínio ou a comunicação da criança (Bertram & Pascal, 2009).

Por fim, a autonomia que representa o grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as atividades e exprimir as suas ideias. Trata-se ainda do modo como o adulto aborda os conflitos, estabelecendo regras e lidando com questões comportamentais. A observação é focada no grau de liberdade de escolha da atividade, oportunidades para fazer experiências, liberdade para escolher e decidir como realizar atividades, respeito pelo trabalho, as ideias e opiniões da criança sobre o seu trabalho, oportunidades das crianças resolverem autonomamente problemas e conflitos e participação das crianças na elaboração e cumprimento de regras (Bertram & Pascal, 2009).

1.3. Modelos curriculares na educação de infância

A consciência da importância da educação nos primeiros anos de vida, em contexto formal, para o sucesso da criança ao longo da vida, tanto ao nível pessoal como educativo, gerou a necessidade de desenvolver modelos curriculares que acompanhassem a prática das OCEPE. Assim, são vários os modelos pedagógicos em Portugal, que permitem a prática de uma didactologia participativa por parte dos docentes (Formosinho J. , 2013). Os modelos curriculares baseiam-se em referenciais teóricos para concetualizar a criança e o seu processo educativo e, consequentemente, constitui-se um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação, sendo o foco a ação educativa (Formosinho J. O., 2007). Os modelos curriculares são muito importantes para a educação de infância porque auxiliam o educador na

procura de um quotidiano com intencionalidade educativa. Assim, os modelos curriculares que assumem uma pedagogia participativa quebram com a ideia tradicional da pedagogia transmissiva. O educador, através destas pedagogias participativas, organiza o ambiente educativo, observa e escuta para compreender a criança de modo a responder aos interesses e necessidades das crianças (Formosinho, 2013).

Por conseguinte, a mestranda irá expor os modelos e perspetivas pedagógicas construtivistas que apoiaram a sua prática pedagógica, uns em contexto de creche e outros no pré-escolar, destacando-se a abordagem HighScope, em que abrange as valências de creche e pré-escolar, tais como Reggio Emilia e a Pedagogia-em-Participação. Na valência de creche existe a perspetiva de Elinor Goldschmied e no pré-escolar, o Movimento da Escola Moderna (MEM).

Relativamente à abordagem HighScope serão abordadas as duas vertentes - creche e pré-escolar em simultâneo. Na vertente da creche, esta tem por base a "Roda de Aprendizagem", que orienta os profissionais de educação, integra cinco princípios orientadores, nomeadamente, a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente físico, os horários e rotinas e, por fim, a observação da criança (Post & Hohmann, 2011). Quanto à aprendizagem ativa, importa evidenciar que " (…) desde o nascimento os bebés e crianças aprendem ativamente (…) " (Post & Hohmann, 2011, p. 11). Esta aprendizagem é concretizada através de " (…) todo o corpo e todos os sentidos (…) " das crianças (Post & Hohmann, 2011, p. 22). Portanto, é possível afirmar que o educador possui um papel decisivo na aprendizagem que as crianças constroem, sendo essencial que este observe e interaja com as crianças para compreender como estas pensam e raciocinam, bem como devem proporcionar desafios (idem).

As interações entre o adulto e as crianças devem acontecer em vários momentos do dia e não apenas em situação de atividades. O clima criado dentro da sala de atividades deverá corresponder a um clima de apoio e confiança, no qual os adultos e as crianças partilham o controlo sobre o processo de ensino-aprendizagem, sendo essencial que as crianças se sintam livres e partilhem as suas ideias de forma a poderem experimentá-las (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011).

Quanto ao ambiente físico, este deve ser planeado e equipado " (…) de forma a que a aprendizagem ativa seja efetuada (…) " (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161), para além disso, o espaço necessita de " (…) proporcionar às crianças conforto e bem-estar (…) " (Post & Hohmann, 2011, p. 100). Deste modo, a organização da sala deve ter em consideração a faixa etária das crianças, tal como as suas necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento. A organização da sala precisa de ser preparada de acordo com os interesses e necessidades das crianças, proporcionando-lhes iniciativa e autonomia, pelo que os materiais devem encontrar-se acessíveis à mesma, bem como a arrumação dos mesmos deve ser efetuada em locais fixos, para que as crianças desenvolvam sentido de controlo no seu próprio ambiente e possam encontrar os materiais que necessitam, promovendo práticas de arrumação. Os materiais numa sala de atividades de bebés e crianças devem ser de sentido alargado e diversificado para que as crianças possam escolher e utilizar, de forma a levarem a cabo as suas intenções e projetos. O espaço deve encontrar-se dividido em áreas de interesse específicas, consistentes com os interesses das crianças, devendo estas estar bem definidas para encorajar diferentes atividades (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011).

A rotina diária relativa a este modelo pedagógico inclui o processo de planear-fazer-rever, permitindo que as crianças expressem as suas intenções,

as ponham em prática e reflitam sobre aquilo que fizeram. A organização do tempo deve caracterizar-se pela flexibilidade, de forma a favorecer os ritmos e necessidades de cada criança, para que estas antecipem o que vai acontecer, de modo a sentirem-se seguras, promovendo a autonomia (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente à observação e avaliação das crianças, esta torna-se relevante pois " (…) o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e as rotinas (…) " (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Assim, é fundamental fazer referência às experiências-chave que esta perspetiva preconiza enquanto quadro de referência ao longo de processos como a observação e avaliação, pelo que proporcionam ao educador um quadro daquilo que as crianças mais novas fazem e do conhecimento e capacidades que emergem a partir das suas ações (*idem*).

No entanto, apesar de o modelo HighScope considerar as experiências-chave em ambas as valências, a formanda apenas se apoiou nestas ao longo da sua prática na valência de creche. Deste modo, estas permitem ao educador compreender a ação da criança, reconhecer e apoiar as suas competências, bem como focalizar as suas observações. As experiências-chave para a creche encontram-se organizadas em nove áreas, sendo estas o sentido de si próprio, as relações sociais, a representação criativa, o movimento e a música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce de quantidade e número, espaço e tempo. Importa salientar que as parcerias realizadas entre pais e educadores assentam na troca de informação entre ambos, de modo a proporcionar firmeza entre as práticas educativas dos vários contextos, bem como entre as experiências vivenciadas pela criança, " (…) estas parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um

constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças (…) ” (Post & Hohmann, 2011, p. 327).

Relativamente às perspetivas pedagógicas que sustentam a ação da mestranda, importa mencionar a perspetiva de Reggio Emilia, caracterizando-se como uma “pedagogia das relações”, na qual famílias, comunidade e educadores trabalham em cooperação. Esta pedagogia permite que a criança cresça num meio plural, o qual se caracteriza pela interação, comunicação e colaboração, onde os conhecimentos gerados a partir destas interações apresentam relações de reciprocidade e de respeito mútuo, onde as crianças, educadores e os pais convivem como fontes recíprocas de informação e recursos. A colaboração apoia o desenvolvimento individual e de grupo, através de trocas de diálogo. A cooperação, em grupo, permite a ampliação de capacidades, inteligências e partilha de dificuldades, o que facilita a resolução de problemas (Lino, 2013).

Reggio Emilia é um modelo direcionado para as artes, possuindo um *atelier*, com o propósito de desenvolver novas formas de ensino e aprendizagem. Tanto na creche como no pré-escolar, este espaço possibilita às crianças a exploração de diferentes linguagens simbólicas e a experimentação de técnicas diversificadas, sensibilizando-as para a estética e beneficiando as suas potencialidades (Araújo, 2013).

Quem contempla este modelo percebe que as paredes desempenham uma função importante. “ Malaguzzi (1994) salienta a importância destes espaços verticais na pedagogia que se pratica nestas escolas, afirmando que as nossas paredes falam, documentam ” (Malaguzzi,1994, citado por Lino, 2013, p.123). Desta forma, as paredes servem de espaço que pode ser temporário ou definitivo, de exposição das produções das crianças, registos escritos do adulto,

fotografias e outros elementos, refletindo a história da comunidade educativa, no âmbito de experiências e projetos que realizam (Lino, 2013).

Reggio Emilia utiliza o trabalho de projeto em que são orientados na creche e no pré-escolar, através do processo de *projetazzione*. Este método consiste numa recolha de hipóteses que permitem o desenvolvimento do projeto onde se inclui uma diversidade de recursos e objetivos que se querem maleáveis e moldáveis às necessidades de cada grupo (Lino, 2013). A duração dos projetos é diversificada e a elaboração destes resulta da colaboração entre os educadores, as crianças, o pedagogo, o artista plástico, os pais e a comunidade. No decorrer dos projetos, podem existir grupos entre quatro a seis crianças que se organizam, com o auxílio do educador, para investigar o tema de interesse comum. Ao longo do percurso, o educador deve delinear linhas orientadoras para o decurso do projeto (idem), refletir sobre a viabilidade dos temas que podem ser incluídos em projetos e conduzir à refutação de temas não viáveis de serem investigados (Araújo, 2013).

Assim, ao longo de todo o projeto, a avaliação do que a criança sabe fazer torna-se secundária, pois o que é significativo é o facto de identificar o que ela sabe fazer, sendo criadas as condições necessárias para que tal aconteça. Desta forma, os educadores observam e registam sistematicamente para perspetivarem a evolução da criança (Lino, 2013).

Dando continuidade às abordagens pedagógicas basilares da ação da mestranda, importa realçar a Pedagogia-em-Participação, esta é uma pedagogia sócio construtivista, insere-se nas pedagogias participativas, que colocam as crianças no centro de ação como co construtoras do próprio conhecimento no processo de aprendizagem, baseado nos interesses e necessidades das mesmas. A Pedagogia-em-Participação sustenta-se por crenças, valores e princípios que se articulam com os pressupostos teóricos,

que a viabilizam, e com a prática educativa, formando a práxis pedagógica, processo investigativo que avalia o modo como a teoria é adaptada às práticas, sendo estas influenciadas pelo meio cultural, ou seja, valores e princípios (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Na Pedagogia-em-Participação os educadores devem incluir nos planos de atividades as aspirações das crianças de forma negociada. Ou seja, as crianças, juntamente com os educadores e com as famílias, debatem a importância dos conteúdos curriculares e o valor de determinados processos de aprendizagem, nunca desrespeitando os ritmos de aprendizagem e as características individuais de todas, colocando-as em prática (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Estas práticas surgem de atividades e projetos com intencionalidade pedagógica, pois só quando a criança está envolvida na resolução de problemas, que reclama todo o seu empenho para descobrir uma solução, é que se torna ativa e capaz de associar as aprendizagens prévias a novas que poderão surgir. Assim, o trabalho de projeto levanta uma questão-problema que desperta nas crianças curiosidade e interesse, conduzindo-as à elaboração de etapas, durante as quais o educador fica responsável por criar um ambiente educativo, que garanta todas as oportunidades para a criança aprender. Estas etapas passarão pela pesquisa/investigação, pelo levantamento de hipóteses, pela reflexão, até alcançar a solução e, deste modo, terminar com a elaboração de uma conclusão documentada de todo o processo de trabalho, que envolveu a criança a nível individual, grupal e o adulto (Gambôa, 2011).

Quanto ao modelo curricular MEM, a mestranda identificou-se com algumas características que este defende, desenvolvendo-as na sua prática. Este modelo é organizado por uma participação dinamizada pelo educador, o qual, na sua ação, se torna promotor de uma participação conduzida pelas

crianças (Niza, 2013). O presente modelo tem como objetivos a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura com a intencionalidade de desenvolver, quer os profissionais de educação, quer as crianças, como cidadãos ativos e democráticos (Folque, 2014).

O MEM assenta sobre três princípios basilares, sendo organizado em grupos heterogéneos, existindo um clima de expressão livre e sendo acompanhado por um tempo lúdico, o que permite que a criança explore e faça descobertas. Nesta compreensão, o MEM privilegia a organização grupal segundo a faixa etária, mas de uma forma vertical com várias idades, pois garante um maior respeito pela diferença individual, as ações de interajuda e colaboração que desencadeiam o desenvolvimento cognitivo sociocultural da criança, tornando-as mais autónomas e responsáveis (Niza, 2013).

Neste sentido, o educador promove um espaço de práticas de cooperação e solidariedade, uma vida democrática em que as crianças, juntamente com os educadores, constroem as condições para organizar o ambiente institucional, permitindo a apropriação do conhecimento, dos processos e dos valores éticos e morais (Vasconcelos, 1997).

A metodologia de trabalho de projeto é parte interna deste modelo curricular, tendo sido mobilizada na prática em pré-escolar, pela mestranda e pelo seu par pedagógico. Nesta metodologia, a criança passa pela fase de conflito e negociação para impulsionar o crescimento e o desenvolvimento, inter-relacionado de saberes (Folque, 2014). Assim, estes projetos caracterizam-se pelo conjunto de atividades planeadas para responder a uma questão inicial, suscitando a procura e ligações entre diversos interesses comuns do grupo. A planificação das atividades passa por quatro fases: a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a

execução e a divulgação/avaliação. Na fase da definição do problema, define-se qual o problema ou as questões a investigar; as crianças, juntamente com o adulto, partilham saberes que já têm sobre o assunto e realizam teias ou mapas. Na fase da planificação e desenvolvimento do trabalho faz-se uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto, elaborando mapas concetuais, teias ou redes como linha de pesquisa para definir o que fazer, quem o faz o quê e os materiais a utilizar. Na fase da execução, as crianças pesquisam através de experiências diretas, preparando o que desejam saber, organizando, selecionando e registando a informação, aprofundando-a para posteriormente debater, representar e contrastar com as conceções iniciais. Já na fase da divulgação/avaliação, esta é considerada a fase da socialização, pois faz-se uma exposição do trabalho desenvolvido para que toda a comunidade educativa e as famílias possam visualizar o que as crianças aprenderam. Relativamente à avaliação, esta é feita ao longo de todo o processo, avaliando-se a intervenção dos elementos do grupo e das tarefas realizadas, a informação recolhida e as competências adquiridas, formulando posteriormente novos possíveis projetos (Vasconcelos et al., n/d). As fases mencionadas, não são lineares, sendo passíveis de cruzá-las e reelaborá-las constantemente, ao longo do processo, de forma a gerar novos conhecimentos, descoberta e dinamismo. Esta metodologia promove momentos de abertura à comunidade educativa, para culminar o projeto. Deste modo, proporciona-se às crianças e aos educadores, oportunidades para contarem a história do seu projeto, podendo esta ser contada de várias formas, através da exposição dos trabalhos das crianças *(idem)*. O trabalho de projeto é importante, pois transmite sentimento de segurança à criança, ou seja, esta aprende a resolver erros e dúvidas provenientes deste tipo de trabalho. Ao realizar projetos com as crianças

estamos a promover o seu desenvolvimento, bem como a estimular o processo de aprendizagem e de co construção de conhecimento (Vasconcelos et al., n/d).

A perspetiva pedagógica proposta por Goldschmied e Jackson para crianças em idade de creche, nesta surgem duas atividades denominadas de "cesto dos tesouros" e "jogo heurístico"; a primeira é uma proposta de atividade para crianças com um ano e a segunda é uma proposta para crianças com dois anos de idade em que a mestranda inspirou-se no seu estágio em creche. Esta proposta consiste em estimular os diferentes sentidos através de uma grande variedade de objetos presentes no quotidiano. Assim, é necessário fazer uma escolha criteriosa dos materiais, estes devem apelar para a estimulação da integração sensorial, dando primazia aos objetos do uso quotidiano, sendo estes naturais, de metal, de madeira, de borracha, de couro, têxteis, de pele, de papel, de cartão, bem como objetos confecionados através de materiais naturais (Goldschmied & Jackson, 2007). Os objetos escolhidos devem ser diversificados de modo a não limitar a ação da criança sobre eles, podendo utilizá-los de diferentes formas, combiná-los e transformá-los. Esta proposta permite a exploração sensorial, interação entre crianças, e necessidade de exploração e experimentação dos objetos, ganhando autonomia e confiança em si própria e no adulto. O educador tem um papel fundamental pois não pode intervir no jogo, mas deve estar atento e calmo, para que as crianças se sintam seguras (idem).

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

O presente capítulo diz respeito à caracterização dos centros de estágio em que a formanda realizou a PES.

Relativamente ao primeiro contexto de estágio, este foi realizado numa instituição privada, situada na zona metropolitana do Porto, com fins lucrativos, com valências de creche e Jardim de Infância. A população escolar abrange crianças de ambos os sexos, frequentando o berçário, a creche e o jardim-de-infância. A instituição acolhia quarenta crianças, distribuídas por quatro grupos, tinha quatro educadoras de infância, uma pedagoga/sócia-gerente/diretora, três auxiliares da ação educativa e mais duas na sala de berçário. A instituição tinha ainda uma cozinheira, uma nutricionista e uma psicóloga. Cada grupo de crianças dispunha do seu próprio espaço, havendo outras salas com funções específicas de uso comum, como por exemplo a sala polivalente/refeitório (cf. Anexo D1: imagem 15 e 16). A instituição possuía ainda a sala da direção, a sala do pessoal, a sala das educadoras e auxiliares, dois pátios exteriores, um situado no piso um e o outro no rés-do-chão e uma pequena horta. O piso um incluía a sala de creche da turma de um ano, o berçário, uma cozinha para preparar biberões, instalações sanitárias para as crianças e para os adultos. O rés-do-chão contemplava um hall de entrada, instalações sanitárias para as crianças e para os adultos, duas salas de pré-escolar, uma sala de creche da turma dos 2 anos e uma cozinha.

O Projeto Educativo da instituição baseava-se nos princípios fundamentais de que a escola assume dois elementos chave - a construção conjunta e participada do conhecimento e a transformação social. Além disso, a instituição privilegiava as seguintes características do educador e das auxiliares: clareza relativamente aos princípios contemplados nas linhas

orientadoras da ação, empenho e entusiasmo, competência profissional em contínuo processo de formação, humildade e consciência dos próprios limites, espírito crítico, equilíbrio, integridade e coerência, abertura e compreensão das atitudes e linguagem das novas gerações (Projeto Educativo, 2013-2016).

A instituição acolhia as crianças fazendo um "plano de adaptação" numa reunião prévia com os pais. Nessa semana convidavam a mãe ou o pai ou, na impossibilidade total de um dos dois progenitores estar presente, um adulto significativo e apoiante para a criança (avós, tios, padrinhos, etc.) para trazerem a criança no primeiro dia à instituição (de preferência à segunda-feira), por um período de duas horas, para que a criança começasse a conhecer o espaço, os novos pares, os novos adultos, num clima de confiança. Esta dinâmica repetia-se no segundo dia e no terceiro dia a criança já almoçava na instituição e começava a sugerir-se aos pais que se ausentassem da sala de atividades. No quarto dia a criança integrava a rotina do sono e do lanche e no último dia procuram que a criança faça o horário normal que os pais pretendem. Todo este processo é considerado uma previsão, contudo são os sinais da criança que vão mostrar se este é o melhor caminho para uma boa adaptação ou se é necessário pensar em alternativas (Projeto Educativo, 2013-2016).

A instituição implementou um instrumento designado por *agenda* como um meio de comunicação entre a família e a instituição, ou seja, solicitações e orientações vindas de casa deverão ser feitas através de anotações na agenda, visto que recados verbais são passíveis de esquecimento. Este estabelecimento de educação apresentava também profissionais que faziam atividades extracurriculares, como é o caso da expressão musical, que abrange todos os grupos de creche e pré-escolar e capoeira, que abrange somente o pré-escolar. Existiam ainda atividades não curriculares, tais como piano, dança criativa e hóquei em patins (Projeto Educativo, 2013-2016).

Relativamente ao grupo de crianças, estas pertenciam à faixa etária dos 2 anos, com idades compreendidas entre os 2 anos feitos recentemente e os 3 anos, também feitos recentemente, ou seja, uma sala considerada dos 2 anos. O grupo era heterogéneo, composto por 16 crianças, sete meninas e nove meninos, cujas características evidenciadas foram as seguintes: exploradoras, seres bastante curiosos, empenhados, dinâmicos e este grupo evidenciou, também, um pouco de autonomia e colaboração com o adulto.

Os interesses que o grupo evidenciou foram: os animais e a exploração dos seus sons e nomes, a atividade plástica, a expressão motora e atividades sensoriais, o fascínio pela escuta de livros infantis e a sua exploração, visualizações de pequenos filmes e atividades feitas em grande grupo. Acerca das necessidades, o grupo demonstrou falta de concentração, necessitando de desenvolver a linguagem oral, saber esperar pela sua vez, cooperar com o grupo, partilhar objetos, respeitar as regras e o adulto. Desta forma, o Projeto Curricular de Grupo intitulou-se de "A brincar eu aprendo", dividindo-se em cinco temas a serem explorados, sendo eles: as emoções, os animais, o corpo, os sentidos e a família.

A sala de atividades era organizada por áreas de interesse (cf. Anexo D1) sendo elas as seguintes: a área da biblioteca que, relativamente ao material, era uma área escassa (cf. Anexo D1: imagem 2 e 3), pois tinha poucos livros para as crianças explorarem, já que os que eram explorados pela educadora pertenciam a um projeto denominado de "Vai e Vem"; A área dos jogos e construções que apresentava três jogos de encaixe e uma caixa de legos (cf. Anexo D1: imagem 8); a área da garagem em que, no mesmo móvel havia carros, pista de comboios e vários animais de plástico (cf. Anexo D1: imagem 7); a área da expressão plástica era composta por uma mesa, tintas, marcadores e lápis de cor (cf. Anexo D1: imagem 5 e 6). Por fim, a área da

casinha e a área das trapalhadas. A área da casinha era constituída por uma mesa e duas cadeiras de plástico, um fogão de brincar, uma banca e um armário pequeno com pratos, copos, talheres e um género de panela de plástico (cf. Anexo D1: imagem 4). A área das trapalhadas era composta por dois cestos que continham malas de senhora, óculos de sol, cachecóis, vestidos, chapéus, etc. (cf. Anexo D1: imagem 9). Estes materiais foram fornecidos pelas famílias. A sala ainda continha um armário de utilização do adulto, onde se guardavam os colchões de dormir das crianças, o saco com os lençóis de cada criança e medicamentos das crianças. Além disso, havia um ponto de água (cf. Anexo D1: imagem 14) e um espelho (cf. Anexo D1: imagem 12), na parte de fora da sala, perto da porta estavam os cabides das crianças identificados com a fotografia da criança (cf. Anexo D1: imagem 10 e 11). Desta forma, o espaço da instituição tinha as condições favoráveis para o conforto e bem-estar das crianças, encontrando-se devidamente iluminado com janelas, lâmpadas de quebra de luz e o espaço era arejado. O espaço exterior era pequeno, tinha uma pequena horta e uma cozinha de lama que não era utilizada por todos os grupos de crianças. A instituição tinha poucos espaços verdes e estes não eram utilizados pelas crianças. No entanto, durante o recreio, as crianças brincavam num espaço que tinha muitas pedrinhas (cf. Anexo D1: imagem 17), com os materiais que traziam de casa e alguns que eram fornecidos pela instituição, tais como bolas, baldes de praia e pás de plástico.

Quanto à dimensão pedagógica das interações observaram-se manifestações de afeto entre as crianças e os adultos. Além disso, os adultos tinham como preocupação motivar, estimular, apoiar e encorajar as crianças.

Relativamente às rotinas do grupo, as crianças entravam na sala de atividades por volta das nove horas e 30 minutos; no acolhimento a educadora distribuía água ao grupo, pois cada criança tinha o seu copo. De seguida, a

educadora começava a ler as agendas das crianças. A escrita das agendas era feita pelos pais para poderem partilhar com o grupo algo que a criança tivesse realizado. Depois, cantavam a canção dos bons dias e iam brincar nas áreas de interesse, enquanto a educadora chamava algumas crianças para terminarem a atividade que já haviam começado no dia anterior. Posteriormente, realizava-se o momento de higiene em que a auxiliar mudava as fraldas, enquanto a educadora fazia as camas. De seguida almoçavam por volta das onze e meia, faziam a higiene oral e preparavam-se para a sesta (cf. Anexo D1: imagem 13). Às três horas da tarde decorria o levantar das crianças, que era feito pela auxiliar e às três horas e 15 minutos a educadora começava a fazer a muda da fralda das crianças, seguindo-se o lanche que, habitualmente era fornecido na sala, excetuando às quartas-feiras em que o mesmo era servido no refeitório. Posteriormente, faziam a higiene e iam brincar nas diferentes áreas ou iam para o recreio com a educadora até às cinco horas e 30 minutos da tarde, horário de saída da educadora, ficavam, depois, com a auxiliar até os pais chegarem.

No que ao segundo contexto de estágio diz respeito, este pertencia à zona metropolitana do Porto e foi realizado em contexto pré-escolar. Ao contrário do primeiro estágio, este foi concretizado numa instituição pública, a qual pertence a um Agrupamento. Este agrupamento comporta nove estabelecimentos de ensino (seis escolas básicas com educação pré-escolar e 1ºciclo, duas escolas básicas com 2º e 3º ciclos e uma escola secundária). As demais unidades educativas, construídas há vários anos, são geograficamente pouco dispersas da escola sede e estão inseridas num meio urbano com grande diversidade étnico cultural, circunstanciado pelo forte decréscimo da população infantil que se tem vindo a verificar, desde os anos 80, como reflexo da deslocação demográfica de grandes massas populacionais para a periferia do Porto (Projeto Educativo, 2013-2017).

A freguesia a que pertence a instituição acolhe cerca de 3.437 habitantes (cf. Anexo C). No entanto, nos últimos 10 anos sofreu uma quebra, os movimentos migratórios têm sido notórios nesta zona, nomeadamente os imigrantes provenientes da Ásia que se instalam e abrem os seus próprios negócios.

Relativamente à instituição, esta é uma construção antiga e nela comporta uma turma de pré-escolar, uma turma de 1ºano, uma turma de 2ºano, uma turma de 3ºano e uma turma de 4ºano. O 1º e o 4º ano são formados por 27 alunos no total, sendo a professora do 1º ano a mesma do 4º ano, mas o 1º ano tem uma coadjuvação de uma docente na parte da manhã. Quanto ao pré-escolar, existe uma turma constituída por 25 crianças, uma assistente técnica, uma assistente educacional e uma educadora de infância.

O edifício escolar encontra-se num estado favorável de conservação mas permanentemente em manutenção. As divisões distribuem-se por três pisos, existindo duas entradas, uma a poente e outra a sul. Uma é reservada ao pré-escolar e a outra ao 1º ciclo. No piso -1 encontra-se o refeitório (cf. Anexo D2: imagem 41) e a cozinha, com funcionárias para servir diariamente refeições às crianças. No 1º andar existem as salas do 1ºciclo, instalações sanitárias para as crianças e para os adultos, o gabinete do coordenador, uma sala de professores e uma biblioteca. Já no rés-do-chão podemos encontrar a entrada e a sala de atividades da turma do pré-escolar (cf. Anexo D2: imagem 45), uma sala onde costumam fazer o lanche da manhã (cf. Anexo D2: imagem 42), as instalações sanitárias das crianças (cf. Anexo D2: imagem 39), as instalações sanitárias dos adultos, uma sala para o pessoal do pré-escolar, uma sala que funciona como laboratório, como sala de psicomotricidade e como atividades de animação e apoio à família (AAAF) (cf. Anexo D2: imagem 44). Possui, ainda, uma sala onde guardam os triciclos e trotinetes para utilizarem no recreio e

outra sala com material de psicomotricidade e educação física, pois o material é partilhado com o 1º ciclo (cf. Anexo D2: imagem 43). Na instituição existem também dois espaços exteriores utilizados como recreio (cf. Anexo D2: imagem 46 e 47). Os espaços exteriores são amplos, um deles tem balizas e ambos têm cestos de basquetebol, no entanto não existe espaços verdes, o que impede as crianças de fazerem novas descobertas e aprendizagens, isto porque muitas delas ficam fascinadas ao ver alguns insetos que surgem no chão. Desta forma, durante o recreio, as crianças, para além de brincarem com os brinquedos que trouxeram de casa, utilizam bolas, triciclos e trotinetes, materiais que foram fornecidos pela Câmara Municipal do Porto.

Nesta escola, o grupo do pré-escolar era formado por 25 crianças, sendo 15 do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. As crianças deste grupo encontram-se no estádio pré-operatório, estádio que ocorre entre os 2 e os 7 anos, e no qual se revelam mais aprimoradas no uso do pensamento simbólico (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Relativamente aos interesses das crianças, estas apresentam interesse por atividades experimentais, pela elaboração de desenhos, pela construção de puzzles e legos, pela construção de origamis, pela escuta e exploração de livros infantis, pela exploração de novos materiais, pela atividade física, pelo recreio, ou seja, mostram interesse por tudo o que é novo e a que não têm acesso no seu quotidiano com frequência.

Quanto às necessidades do grupo, este precisa de desenvolver a linguagem oral, devido ao grupo ser multicultural. Outra necessidade é a aprendizagem do português, como língua não materna. Por serem crianças tão participativas, precisam de saber esperar pela sua vez, respeitarem o espaço do

outro, brincarem com outras crianças e resolverem problemas, tais como a partilha de alguns objetos.

Quanto ao Projeto Curricular de Grupo, este tem em conta o Projeto Educativo do Agrupamento que se intitula "A Diferença é um Valor … Educar é Intervir", do qual resulta o Projeto Curricular de Jardins-de-Infância: Cidadãos do Mundo", do qual advém atividades comuns a vários jardins pertencentes ao agrupamento. Assim sendo, existem atividades comuns a todas as salas de Educação Pré-Escolar e 1º ciclo. O Projeto Curricular de Jardins-de-Infância é desenvolvido de acordo com o ritmo e interesses do grupo ao longo do ano (Projeto Educativo, 2013-2017).

Desta forma, a educadora pretende levar para a prática momentos que articulem os dois projetos, tendo em conta o grupo e as propostas que podem ser sugeridas pela comunidade. Considerando um dos interesses que o grupo tem pelo Mundo que o rodeia e tendo como mote o Projeto Curricular de Jardins-de-Infância pretende-se que o grupo parta à descoberta, sendo designada por "Partilha de Saberes", o Projeto Curricular de Grupo, pois é um grupo que contém uma mescla de identidades que advém de uma união de comunidades distintas. Assim, a educadora pretende descobrir com as crianças e com a colaboração das famílias o que existe nas diferentes culturas que integram o grupo.

A sala de atividades é espaçosa e agradável, iluminada, com aquecimento, ventilada e de fácil mobilidade (cf. Anexo D2: imagem 29). A sala é organizada por seis áreas de interesse, nomeadamente a área da casinha (cf. Anexo D2: imagem 20), a área da garagem (cf. Anexo D2: imagem 23), a área dos jogos e construções (cf. Anexo D2: imagem 25 e 26), a área da biblioteca (cf. Anexo D2: imagem 18 e 19), a área da informática (cf. Anexo D2: imagem 24), a área da expressão plástica, bem como um espaço para afixar os trabalhos

realizados pelas crianças (cf. Anexo D2: imagem 21 e 22), um ponto de água (cf. Anexo D2: imagem 38), um quadro de giz (cf. Anexo D2: imagem 34), um armário grande para arrumação de materiais relativos à educadora e outro relativo ao material das crianças na sala (cf. Anexo D: imagem 37). No corredor (cf. Anexo D2: imagem 36), encontram-se os cabides das crianças; cada criança tem dois cabides, um para o casaco e o outro para colocar a mochila. Além da organização do espaço importa realçar a relevância dos materiais existentes, que são diversos e em grandes quantidades, podendo afirmar-se que não existe escassez nos materiais.

Ao nível das interações, a educadora estabelece um clima de apoio, colaborando com as crianças, observando as suas potencialidades, indo ao encontro dos interesses das mesmas e juntamente com as crianças utiliza estratégias para que elas resolvam os problemas e, o mais importante, preocupa-se com o bem-estar das crianças. Quanto às crianças, estas revelam sentido de cooperação, aceitação de outras crianças nos momentos lúdicos e respeito para com a figura do adulto.

Para além dos projetos referidos anteriormente, o grupo está inserido em pequenos projetos pertencentes à Câmara Municipal do Porto, como é o caso do "Porto de Crianças", que é uma oficina experimental de pintura que contempla dez sessões a serem realizadas dentro ou fora da escola. O projeto "Crescer com a Música" faz parte integrante do Programa Municipal Porto de Apoio à Família para os Jardins de Infância da rede pública diversificando e enriquecendo a AAAF, tendo como principal objetivo promover a inserção social e o combate à exclusão através do desenvolvimento de um conjunto de ações que criam oportunidades de valorização pessoal através de diferentes instrumentos de carácter cívico e de promoção da cidadania de caráter cultural, social e de animação. Deste modo, as sessões pertencem ao domínio da música

e são feitas duas vezes por semana com a duração de quarenta e cinco minutos após o tempo letivo. Outro projeto é o "Porto Futuro", produzido pela Câmara Municipal do Porto, designado por cidade das profissões que é muito utilizado pelas crianças, pois encontra-se em suporte informático permitindo a sua realização no computador. Para além disso, a Câmara Municipal do Porto oferece o suplemento alimentar às crianças durante a tarde. O grupo, todas as quintas-feiras, caso não chovesse, fazia uma sensibilização ambiental deslocando-se a pé até ao ecoponto para fazerem a reciclagem.

Relativamente às rotinas do grupo, iniciavam-se por volta das nove horas, com o momento do acolhimento (cf. Anexo D2: imagem 35), no qual as crianças cantavam os bons-dias, marcavam as presenças (cf. Anexo D2: imagem 30, 31 e 32) e partilhavam as suas vivências pessoais. De seguida, brincavam nas diferentes áreas e às dez horas e 25 minutos era realizada a higiene pessoal, preparando a etapa seguinte da rotina, o lanche. Depois do lanche, as crianças regressavam à sala de atividades, onde se seguia um momento de atividade de grupo proposta pelo adulto, segundo os interesses e necessidades das crianças. Sucedia-se o tempo de recreio e às 12 horas e 20 minutos da tarde faziam novamente a higiene pessoal. Às 12 horas e 30 minutos da tarde, almoçavam (cf. Anexo D2: imagem 40) e às duas da tarde regressavam à sala de atividades com um momento denominado de "Hora do Conto" (cf. Anexo D2: imagem 27 e 28), que consistia na escolha de uma história por parte de uma criança, segundo o quadro regulador, na qual a educadora lia a história e explorava-a com as crianças. Posteriormente brincavam nas diferentes áreas e às três horas e 20 minutos da tarde reuniam na área do acolhimento para fazerem uma reflexão acerca de como tinha decorrido o dia para cada criança (cf. Anexo D2: imagem 33) e às três horas e 30 minutos da tarde o grupo dirigia-se para a sala de AAAF.

2.1. Metodologia de investigação

A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. O processo de investigação segue o método científico em que se identifica um problema ou uma questão e atuam de forma a recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão (Tuckman, 2000). Segundo Carr e Kemmis (1988), a metodologia de investigação-ação é uma visão paradigmática com uma oportunidade epistemológica, ou seja, de construção de conhecimento, no qual o sujeito é o construtor, e a prática desenvolve-se ao mesmo tempo que a investigação, levando assim a uma possível mudança educacional. A metodologia de investigação-ação é apresentada como sendo do professor, em que este é visto como investigador (Coutinho, et al., 2009). Esta metodologia de investigação permite que o docente construa, de forma consciente, um quadro teórico que o orienta nas reflexões acerca das experiências pessoais, académicas e profissionais, desenvolvendo mecanismos de observação, reflexão e autoavaliação sistemáticas. Mas, para além da participação do docente, permite também a participação da equipa docente, crianças e comunidade educativa (Sousa, 2005).

Na metodologia de investigação- ação existe um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e apresentam uma sequência: a planificação, que consiste na elaboração de um plano de ação, com base numa intervenção crítica e pretendendo alterar de forma positiva uma determinada situação; a ação, ou seja, pôr o plano em ação; a observação (avaliação) dos efeitos da ação e a reflexão (teorização) sobre esses resultados, servindo como ponto de partida uma nova planificação dando início a um novo ciclo. Este conjunto de procedimentos dá início a um novo ciclo que, por vezes, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva. Assim, entende-

se que o processo de investigação-ação não se circunscreve a um único ciclo, tendo em conta que se pretende executar mudanças na prática, esta sequência normalmente repete-se ao longo do tempo, pois existe a necessidade de explorar e analisar todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, procedendo a reajustes na investigação do problema (Coutinho, et al., 2009).

A investigação-ação trouxe alguns contributos à investigação em ciências da educação: uma nova forma de investigar que dá um grande relevo ao social, colocando o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção; novas técnicas de recolha de dados, tais como a entrevista. Segundo Schön (1983), é entre a reflexão e a prática que surgem diferentes modos de olhar para o termo reflexão. Desta forma, " (…) podem ser separados os conceitos de "reflexão na ação", "reflexão sobre a ação" e " reflexão sobre a reflexão na ação" (…) (Coutinho, et al., 2009, p. 358), devendo estes estarem presentes na atividade do docente, enquanto investigador das suas práticas (idem).

No caso dos educadores de infância, estes caraterizam a sua ação como tendo intencionalidade, pois implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas e o modo como organiza a sua ação. Segundo as OCEPE esta " (…) reflexão assenta num ciclo interativo - observar, planear, agir, avaliar - apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às caraterísticas de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha." (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5) .

A observação é fundamental neste processo, por conseguinte, na prática, a mestranda utilizou a observação participante, uma vez que interveio quotidianamente na vida do grupo e a observação naturalista, ou seja, realizou notas de campo para uma posterior análise da temática (Estrela, 1994).

A planificação permite que o educador reflita acerca das suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, propiciando experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários para essa concretização. O desenrolar da ação planeada desafia o educador pois este tem que ser estimulante para a criança e interrogar-se sobre o que as crianças aprenderam com aquilo, levando-o a refletir acerca do que foi planeado, e se o que foi planeado correspondeu ao que era pretendido para futuramente melhorar, sendo este questionamento um orientador da avaliação (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Assim, o educador deve ter presente a metodologia no decorrer da sua ação, uma vez que ativa a criticidade através da prática e da reflexão sobre esta. Este procedimento promove o envolvimento dos atores educativos na investigação, onde o educador teoriza sobre as suas escolhas educativas e estimando as suas coerências concetuais (Sousa, 2005). Nesta linha de pensamento, a mestranda não realizou na íntegra a investigação-ação mas fez uma aproximação a esta metodologia.

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

Neste capítulo, a mestranda irá apresentar o seu percurso e a sua evolução relativa às suas competências pessoais e profissionais adquiridas ao longo da PES, fazendo ainda uma descrição e análise das atividades desenvolvidas em creche e pré-escolar. Desta forma, o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, patente no Decreto-Lei 241/2001, as OCEPE, relativas ao contexto pré-escolar, as experiências-chave do modelo curricular HighScope, relativas ao contexto em creche, as didáticas específicas e alguns elementos teóricos mencionados no capítulo I auxiliaram a mestranda nesta análise.

Antes de mais, importa salientar que a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão foram importantes no processo de formação da mestranda, pois lhe permitiram que, começando em contexto de creche e terminando em contexto pré-escolar, obtivesse uma evolução relativa ao ciclo da metodologia de investigação-ação. Através da observação, o/a educador/a observa cada criança e o grupo para conhecer os seus interesses, necessidades e capacidades, recolhendo ainda informações sobre o contexto familiar em que as crianças vivem, de forma a promover atividades significativas tendo em conta o meio social das crianças. Depois da observação, o/a educador/a planifica tendo em conta o que observou, as suas intenções educativas e as formas de adequar ao grupo, potenciando atividades e experiências ao grupo de forma a desenvolver aprendizagens nas crianças. A ação decorre das intenções educativas do/a educador/a, ou seja, do que foi planeado, uma vez que a planificação é flexível, devendo integrar sugestões das crianças e situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem. A avaliação decorre da documentação da atividade e na descrição da

aprendizagem que as crianças fizeram, tornando-se um processo individualizado, com o intuito de valorizar as formas de aprender e os progressos das crianças. Por último, a reflexão, que tem como objetivo a reflexão do profissional sobre as suas intenções pedagógicas, de forma a perceber se os seus objetivos foram cumpridos perante o grupo de crianças ou se deveria ter feito alterações a esse nível (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Deste modo, ao longo das duas práticas, foi vantajoso para a mestranda construir narrativas reflexivas referentes aos contextos de estágio (cf. Anexo B), pois permitiu que fosse tomando uma visão crítica, articulando a teoria para fundamentar a prática desenvolvida.

3.1. Descrição e análise das atividades desenvolvidas em creche

Relativamente à creche, sendo principiante nesta faixa etária, sentia-me um pouco insegura e receosa, mas depois de conhecer o grupo, esses sentimentos foram-se alterando. Através da observação fui identificando a rotina do grupo, os interesses das crianças e as necessidades que elas evidenciavam. Esta observação, para além de ser feita individualmente, permitiu que, com o meu par pedagógico, houvesse partilha sobre os registos diários da observação de forma a planificar tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. No entanto, para além da observação, a díade teve em conta, na vertente da planificação, as experiências-chave do modelo curricular HighScope, visto que não existe um documento orientador para a creche, como existe para o pré-escolar. Assim, foi necessária a leitura relativamente ao modelo em creche, pois tanto para a mestranda, como o seu par pedagógico, este contexto era novo, e ao longo da Prática Educativa Supervisionada I fomos ultrapassando dificuldades que eram sentidas neste contexto. É importante realçar que as experiências-chave do HighScope são

fulcrais nesta faixa etária e contribuem para auxiliar o/a educador/a na escolha de algumas atividades propostas às crianças assim como este referencial teórico permite saber aquilo que as crianças são capazes de fazer nesta faixa etária (Post & Hohmann, 2011).

Uma das atividades desenvolvidas pela mestranda na creche foi a "Dança das Abelhas" (cf. Anexo D3.1), acontecendo esta atividade no momento designado pela educadora cooperante de psicomotricidade que surgia todas as segundas-feiras. Esta atividade foi feita em pequeno grupo, no refeitório que também servia de polivalente. A atividade foi realizada pela díade, mas cada elemento da díade ficou com um grupo para realizar a mesma atividade. A desvantagem desta situação foi o facto de o meu par pedagógico não me poder observar e vice-versa, pois as restantes crianças estavam na sala e nesse momento a auxiliar estava na receção. No entanto, o meu par pedagógico foi primeiro realizar a atividade com um grupo e quando terminou, a mestranda foi com o restante grupo. A forma que a díade pensou em motivar as crianças para a sessão foi a construção antecipada de uns colares com o formato de uma abelha (cf. Anexo D3.1: imagem 48). As crianças ficaram entusiasmadas pois gostaram dos colares feitos pela díade e a CL. disse logo "olha é uma abelha". Posteriormente, em conversa com as crianças, a mestranda colocou a música clássica "El Vuelo del Moscardón" de Nikolai Rimmsky Korsakov, e estas começaram a correr pela sala, depois a mestranda explicou às crianças que éramos todos abelhas pequeninas e então demos saltos para tentar o primeiro voo, abanávamos os braços para parecer que estávamos a voar, andávamos de um lado para o outro, fingíamos que caíamos, esperneávamos deitados no chão, levantávamos, tentávamos equilibrar-nos só com um pé e depois fingíamos que já sabíamos voar, isto tudo sempre com o auxilio da música clássica (cf. Anexo D3.1: imagem 52).

Após terminado o momento de aquecimento, a mestranda reuniu as crianças e apresentou-lhes uma flor, e perguntou se as crianças já tinham visto uma flor como aquela. Algumas responderam que sim, mas não sabiam o nome. Então, a mestranda disse-lhes que se chamava girassol. A mestranda esteve a conversar com as crianças explicando-lhes que o animal que elas tinham à volta do pescoço ia buscar o alimento às flores (cf. Anexo D3.1: imagem 49, 50 e 51). No exercício seguinte a mestranda tinha a flor atrás das costas e quando colocava a flor à frente as crianças juntavam-se perto da flor. Isto era feito num jogo conhecido, adaptado, designado de as "apanhadas". Posteriormente, a mestranda dava a flor a outra criança, dando a oportunidade a todas de estar com a flor (cf. Anexo D3.1: imagem 53), no final um momento de relaxamento (cf. Anexo D3.1: imagem 54). Importa realçar que a díade teve em conta que deveria levar um girassol natural, mas tal não foi possível, tendo utilizado um girassol artificial.

A atividade, no geral, correu bem, pelo feedback que as crianças deram, mas penso que as estratégias utilizadas podiam ter sido diferentes, podendo, antes de se realizar a atividade, ter perguntado se as crianças já tinham visto uma abelha, o que pensavam acerca deste animal, pois este animal surgiu um pouco do nada neste atividade. Apesar das crianças gostarem do girassol artificial, penso que teria sido mais produtivo ter levado um girassol natural para elas poderem observar e comparar um girassol com o outro e utilizarem os seus cinco sentidos. No entanto, a mestranda devia ter elaborado melhor esta atividade, para que esta fizesse sentido para todas as crianças, promovendo estratégias de motivação, porque algumas, ao longo da atividade, não demonstraram tanto interesse como a mestranda tinha pensado que iria suscitar.

Antes de mais, esta temática da abelha começou na sessão da psicomotricidade e alargou-se durante mais dois dias. Isto aconteceu porque a díade observou que uma criança da sala gostava muito de abelhas, possuindo até uma mochila em formato de abelha e outra em formato mais pequeno. Desta forma, propusemos à educadora cooperante se poderíamos fazer a Caça à Abelha e a Carta do Apicultor juntamente com a exploração do mel. A educadora cooperante aceitou a sugestão e afirmou que poderíamos fazer isso numa semana para fazer sentido para as crianças. Então, a díade assim o fez e a educadora sugeriu para, na psicomotricidade, fazermos algo relacionado com as abelhas. Porém, esta temática não surgiu de forma tranquila, o que proporcionou desconforto por parte de algumas crianças.

No dia seguinte, após o momento do acolhimento, a T. descobriu que havia algo dentro da caixa de correio. Dentro da caixa de correio havia um texto motivando as crianças a participarem num jogo designado de a Caça à Abelha (cf. Anexo D3.2) que tinha como objetivo encontrar uma abelha e junto ao texto (cf. Anexo D3.2: imagem 56) tinha umas pistas (cf. Anexo D3.2: imagem 56, 57, 58 e 59) para encontrá-la. As crianças gostaram logo e quiseram começar a procurá-la. No entanto, procuraram perto da porta, debaixo de uma mesa (cf. Anexo D3.2: imagem 60), onde as crianças se costumam esconder, também junto ao aquecedor (cf. Anexo D3.2: imagem 61), no meio dos livros na área da biblioteca (cf. Anexo D3.2:imagem 62) e foi o J.F. que encontrou a abelha no meio das almofadas (cf. Anexo D3.2: imagem 63 e 64) na área da biblioteca. As crianças sorriam e queriam todas mexer na abelha em formato grande (cf. Anexo D3.2: imagem 65). De seguida, reunimo-los a todos e cada criança tocou na abelha (cf. Anexo D3.2: imagem 66, 67 e 68. A mestranda, em conversa com o grupo, disse que tinha visto uma abelha também no corredor, foi quando a I.L. disse “a minha mochila é uma abelha”. Esta criança trouxe a mochila para

junto do grupo e estivemos a comparar o que tinham em comum entre a mochila da criança e a abelha que haviam encontrado na sala em formato gigante (cf. Anexo D3.2: imagem 69 e 70).

Nesta atividade as crianças demonstraram interesse e motivação. Porém, fazendo uma análise retrospetiva, teria sido mais vantajoso a mestranda ter levado uma fotografia real de uma abelha, para que as crianças não observassem só o boneco animado, pois essa aprendizagem é importante para se identificar o animal em fotografias, para o seu conhecimento do mundo (Post & Hohmann, 2011). Ainda durante a atividade, sentia-me um pouco frustrada, pois a educadora cooperante participou bastante verbalmente como se a atividade não tivesse sido elaborada e desenvolvida pela mestranda. Por isso, a atividade poderia ter corrido melhor, porque o momento de acolhimento foi demasiado longo para as crianças, pois estas começaram a ficar impacientes. Também dificultou a situação o facto de algumas crianças entrarem naquele momento, interrompendo a atividade, uma vez que a criança que chegava não compreendia o que estava a acontecer e, dessa forma, para ela não tinha interesse algum. Perante isto, a mestranda aprendeu que futuramente, quando estiver no ativo, a pontualidade é uma situação importante para dialogar com as famílias. Esta atividade não devia ter sido feita depois do acolhimento, mas sim depois do tempo de escolha livre, para permitir a que todas as crianças já estivessem presentes.

A terceira atividade acerca da temática das abelhas foi desenvolvida pelo meu par pedagógico, acontecendo quando estavam presentes todas as crianças, tendo a motivação sido novamente a caixa de correio (cf. Anexo D3.3: imagem 71), que continha a carta do apicultor (cf. Anexo D3.3: imagem 72, 73 e 74), onde dizia que havia uma surpresa para o grupo, pelo que as crianças ficaram entusiasmadas, pois queriam ver o que era a surpresa. Foi quando o

meu par pedagógico falou com o grupo sobre o que era um apicultor e sobre o que as abelhas produziam. Logo a seguir mostrou-lhes o presente que estava embrulhado e nenhuma criança soube o que era (cf. Anexo D3.3: imagem 75). O meu par pedagógico deu a cheirar o mel às crianças e distribuíram-se pratos e colheres de plástico para saborearem e ainda houve crianças que palparam para sentirem a textura do mel (cf. Anexo D3.3: imagem 76, 77, 78, 79 e 80). Ao observar, a mestranda achou aquele momento encantador pois houve crianças que ainda pediam mais e algumas, como foi o caso do Ad., até lamberam o prato. No entanto, houve duas crianças que não quiseram provar o mel, mas uma delas, o P.I. mexeu no mel sentindo a sua textura. Nesta faixa etária é bom incentivar as crianças a experimentarem e explorarem coisas diferentes de forma a utilizar os cinco sentidos, sendo um dos aspetos que constava no projeto curricular de turma "A brincar eu aprendo".

Na atividade desenvolvida, a mestranda aprendeu que é importante dar a conhecer às crianças outros sabores e texturas, pois a partir desta idade, ou ainda mais novas, as crianças começam a rejeitar muitos alimentos sem antes os terem experimentado. Deste modo, penso que nesta atividade tivemos em conta a diferenciação pedagógica relativamente às duas crianças que não quiseram provar, pois uma delas continuou motivada e explorou o mel com o tato, já a outra criança não mostrou interesse, mas talvez por ter regressado à instituição há pouco tempo e ainda não tinha aceitado a díade no seu mundo. Desta forma, foi dado tempo e espaço para que a criança se sentisse bem.

A última atividade que a mestranda apresenta relativa à creche é o jogo heurístico (cf. Anexo D3.4), centrado na proposta de Elinor Goldshmied e Sonia Jackson, visto que foi uma sugestão dada pela supervisora institucional. Assim, a díade, ao reunir com a educadora cooperante, expôs a atividade e os materiais que seriam utilizados. Como as crianças ainda não tinham feito este

jogo, a educadora apreciou os materiais utilizados, sendo eles sete materiais distintos: as garrafas sensoriais (cf. Anexo D3.4: imagem 89), os sacos sensoriais (cf. Anexo D3.4: imagem 83), as pinhas (cf. Anexo D3.4: imagem 86), as conchas (cf. Anexo D3.4: imagem 84), as rolhas de cortiça (cf. Anexo D3.4: imagem 88), as molas da roupa (cf. Anexo D3.4: imagem 87) e as bolas de ping pong (cf. Anexo D3.4: imagem 85). Importa realçar que cada material estava dentro de um saco, com as medidas necessárias para o material caber lá dentro, que é fechado com uma corda e cada saco estava identificado com uma imagem do material que continha (cf. Anexo D3.4: imagem 81 e 82). O objetivo deste jogo é que a criança explore livremente os objetos durante uma hora. Para esta atividade a díade dividiu o grupo em dois pequenos grupos de oito crianças e a educadora cooperante fez a seleção das crianças. A mestranda ficou com um grupo de crianças e o seu par ficou com outro, mas tal como aconteceu na psicomotricidade, não nos podemos observar uma à outra, tendo partilhado vídeos e registos uma com a outra (Goldschmied & Jackson, 2007).

No primeiro dia em que se realizou a atividade, esta foi orientada pelo meu par pedagógico, na sala polivalente, pois é um local em que não há distratores para as crianças. Referente ao segundo dia, a atividade foi mediada pela mestranda, no mesmo espaço, tendo este sido organizado de forma diferente, permitindo mais mobilidade e segurança ao grupo de crianças. As crianças, mal entraram no espaço, ficaram surpreendidas e algumas perguntaram “o que é isto?”. O P.I. olhou para a mestranda e perguntou “podemos mexer Helena?”. E ela respondeu que sim. Como aconteceu no primeiro dia, as crianças começaram a explorar os objetos (cf. Anexo D3.4: imagem 90 e 91) com todos os sentidos, também atribuíram aos materiais outras funções. O P.I. experimentou uma garrafa sensorial e disse “isto é para fazer chá” (cf. Anexo D3.4: imagem 93). Já o D. pegou numa garrafa sensorial e

agitou-a como se fosse um chocalho. Como o P.I. disse que ia fazer chá o D. pegou numa concha e disse ao P.I. " põe aqui chá para eu beber", para além disso explorou muito as bolas (cf. Anexo D3.4: imagem 98). Já o J.P foi buscar duas bolas, uma branca e outra laranja, e chutou-as (cf. Anexo D3.4: imagem 96 e 100). Depois, juntou-se às outras crianças e pegou numa concha. A J. fez a mesma experimentação que o M. ordenando as garrafas sensoriais, formando uma fila (cf. Anexo D3.4: imagem 92, 95 e 97). Posteriormente, a J. demonstrou receio e distanciamento em experimentar os sacos sensoriais, mas acabou por fazê-lo com ânimo (cf. Anexo D3.4: imagem 94). A mesma criança dirigiu-se perto da mestranda e disse "olha o que eu consigo fazer", driblando a bola e dando a entender que ela saltitava, no entanto ficou reticente em relação às pinhas (cf. Anexo D3.4: imagem 99). O A. pegou numa garrafa, observou-a e disse "Oh Helena, olha, é arroz". De repente, o P.I., observando as garrafas, disse " olha é detergente" e o A. reforçou a ideia do P.I. e ainda acrescentou que os sacos eram a roupa suja que tinha de ser lavada e então os dois começaram a amarrotar os sacos como se fosse a roupa e utilizaram umas cadeiras dizendo que uma era a máquina de lavar e a outra a máquina de secar. Durante o jogo as crianças desenvolveram a criatividade, pois envolveram-se com os materiais, explorando-os ao máximo (Cerquetti-Aberkane & Berdonneau, 1997). Desta forma, torna-se importante realçar que os materiais escolhidos pela díade foram significativos para as crianças, tendo em conta as aprendizagens que fizeram ao explorá-los. A mestranda adotou uma postura de mediadora e facilitadora, sem participar e direcionar a atividade com as crianças, pois segundo esta proposta, o /a educador/a só deve intervir se surgir algum problema que necessite o auxilio de o/a educador/a (Goldschmied & Jackson, 2007).

No final, a mestranda pediu o auxílio das crianças para começarem a arrumar. No início, as crianças responderam que não, pois queriam continuar as suas brincadeiras, mas depois de a estagiária pedir novamente, estas começaram a arrumar os materiais nos sacos identificados com a imagem correspondente ao material, sem causarem nenhum conflito, demonstrando entreajuda e boa vontade. Este momento de recolha e arrumação também suscitou aprendizagens, pois com o auxílio da mestranda as crianças observaram as semelhanças e diferenças entre os objetos, de forma a categorizarem-nos, demonstrando algum conhecimento matemático (Araújo, 2013) .

A mestranda entendeu que a atividade do jogo heurístico foi benéfica para o seu processo de desenvolvimento profissional, na medida em que abrange a possibilidade de observar as ações das crianças de forma mais individual, ou seja, o conhecimento que estas têm, as suas preferências, as situações criativas criadas que enriquecem a imaginação e criatividade das crianças (Majem & Òdena, 2001 citadas por Araújo, 2013). No entanto, o facto de haver pessoas a entrar na sala para irem para o recreio revelou-se um momento com alguma perturbação, porque interrompia o processo de construção de conhecimento das crianças. Outro aspeto menos produtivo foi o facto de haver crianças que chegaram muito mais tarde, não tendo a mesma oportunidade, ou seja, o mesmo tempo para explorar os objetos, sendo um pouco embaraçoso pois a M.L. quando chegou, começou a chorar porque não foi motivada para o que estava ali acontecer, sentindo-se mal uma vez que todas as crianças estavam envolvidas. Perante isto, a mestranda comunicou com a criança e esta começou a explorar os objetos com agrado.

Após a reflexão sobre as atividades atrás mencionadas, importa salientar os receios e as evoluções da mestranda relativamente a este contexto.

Relativamente à evolução da mestranda, esta evoluiu no processo de observação, pois inicialmente sentiu dificuldades pelo facto de as crianças serem tão pequenas, com a faixa etária dos 2 anos, porque não se compreendia a linguagem que algumas crianças utilizavam. Desta forma, em conversa com a educadora cooperante, e, muitas vezes com a auxiliar, a díade conheceu os interesses e necessidades das crianças e também um pouco das respetivas famílias. A mestranda salienta que tinha sido vantajoso neste contexto trabalhar mais com as famílias o que só aconteceu uma vez no dia da mãe em que as crianças e as mães elaboraram uma obra de arte utilizando a massa de sal sugerida pela díade. Relativamente à organização do espaço e dos materiais, estes eram organizados quando a mestranda ou o ser par-pedagógico realizavam alguma atividade, sendo que sem ser nesses momentos quem o fazia era a educadora cooperante e chegou a alterar as áreas de interesse colocando-as noutra disposição. Já os materiais como havia mencionado no capítulo II eram escassos e quando a mestranda ou o seu par-pedagógico levavam materiais diferentes as crianças exploravam-nos com entusiasmo. Neste contexto a interação adulto-criança foi muito importante porque a mestranda diariamente participava nas brincadeiras das crianças, estabelecendo relações verdadeiras com as mesmas. A organização do tempo, no contexto de creche, foi desafiante para a mestranda porque durante enquanto no pré-escolar torna-se flexível, na creche não é tão flexível tendo em conta os cuidados corporais e os outros momentos importantes da rotina.

Ao nível das planificações (cf. Anexo A1), a díade teve imensas dificuldades na identificação das aprendizagens evidenciadas, na ligação das necessidades aos objetivos, na formulação dos objetivos, sendo um processo que a díade, no final do estágio em creche, ainda não dominava. No entanto, de semana para semana foram tentando melhorar mas a motivação da

mestranda já não era a mesma relativamente a este contexto, devido a situações controversas. Para além disso, quando a díade apresentava as suas ideias e temáticas, a educadora cooperante tinha a necessidade ou de modificar as temáticas ou de modificar as ideias para as atividades a desenvolver. Contudo, essas situações controversas, permitiram à mestranda refletir e interiorizar que, por vezes, não é fácil trabalhar em equipa, e que devemos ter sempre uma postura correta, prevalecendo os princípios e os valores da mesma, pois temos que nos adaptar e respeitar as opiniões divergentes das nossas, porque é assim que crescemos profissional e pessoalmente (Perrenoud, 2000).

A avaliação foi fundamental, pois através do processo de observação e tendo em conta as experiências-chave é que a díade conseguiu elencar as aprendizagens desenvolvidas nas atividades por parte das crianças, mas importa frisar que a díade sentiu dificuldades e teve em conta que seria um processo a melhorar futuramente, bem como a planificação.

No que diz respeito à reflexão, a mestranda sentiu por parte da educadora uma atitude estranha e reservada porque, por vezes, só opinava, juntamente com a díade, sobre as atividades desenvolvidas, no momento em que se reuniam para planificar, não dando anteriormente feedback algum sobre o que tinha sido realizado, nem demonstrando sentimentos de agrado ou desagrado. Ao refletir acerca deste parâmetro, a mestranda entende que deveria ter adotado uma postura diferente, talvez a de uma pessoa mais questionadora, para poder evoluir mais neste contexto. No entanto, a estagiária estava a sentir-se desmotivada. Relativamente ao trabalho colaborativo não sofreu evolução, pois este era realizado com o par pedagógico uma vez que a educadora cooperante não colaborava muito com as estagiárias. Pois "Colaborar é, assim, um instrumento que serve o desenvolvimento (…) das

pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem" (Alarcão & Canha, 2013, p. 46). Ao colaborar com o par pedagógico, a mestranda sentia confiança neste, pois existia a valorização e a partilha de saberes e experiências e também aquilo que considera ser o mais importante - acreditar que com aquela pessoa é possível ir mais longe (idem). Na minha perspetiva o percurso de creche teve os seus altos e baixos, sendo importante para a mestranda tudo o que aconteceu, pois permitiu que a estagiária refletisse sobre esses aspetos menos bons e pensasse que futuramente ainda teria a oportunidade de evoluir mais, porque ainda faltava a PES II integrando outro estágio e contexto. A mestranda, ao terminar o estágio em creche, sentia que este não tinha superado as suas expectativas e por isso começou logo a pensar no próximo estágio para poder desenvolver mais profissionalmente, aprofundando a reconstrução do conhecimento de forma a melhorar a sua prática. A mestranda sentia-se com muita vontade e motivação para iniciar o segundo estágio.

3.2. Descrição e análise das atividades desenvolvidas em pré-escolar

Relativamente ao pré-escolar, a mestranda iniciou este contexto com muita motivação e determinação, com o intuito de melhorar a sua ação e os aspetos que não correram tão bem na valência anteriormente descrita. Deste modo, tendo em conta o processo de observação, a mestranda, nas duas primeiras semanas, tentou observar ao máximo as crianças, mas ao mesmo tempo interagia com elas de forma a integrar-se no grupo e a observá-lo mais de perto através de diálogos feitos pelas crianças. A este nível, importa realçar que este grupo, sendo um grupo multicultural, existem crianças que não verbalizam o português, tendo sido difícil no início perceber/identificar os

interesses destas crianças. No entanto, com a ajuda e a boa vontade da educadora cooperante, através de diálogos, esta deu-nos a conhecer alguns interesses das crianças e ainda algumas atitudes que estas demonstravam com outras crianças. Como o caso da Tsh., que teve um comportamento incorreto ao cuspir perto de outra criança, dando a entender que estava a desprezá-la, por esta estar a brincar com uma criança que a Tsh. queria que só brincasse com ela.

Referente à planificação, visto que a díade tinha sentido dificuldades a vários níveis relativamente à valência de creche, no que diz respeito ao pré-escolar, a díade começou a ganhar desenvoltura a este nível, melhorando os seus objetivos principalmente, e um pouco os outros pontos da planificação (cf. Anexo A2). Apesar de haver uma mudança relativamente a este processo, pois em vez de utilizar as experiências-chave do modelo HighScope, a díade passou a utilizar as áreas e domínios de conteúdo expressas nas OCEPE.

No que diz respeito à ação da mestranda, esta vai agora proceder à descrição e análise sobre as atividades, o projeto desenvolvido nesta valência e as dimensões pedagógicas que tiveram maior impacto para as crianças e para o percurso de formação profissional da estagiária. A mestranda irá começar por descrever e analisar a primeira atividade realizada neste contexto, designada por "a Caça ao Tesouro" (cf. Anexo D4.1). A atividade realizada teve em conta a sugestão de uma criança que, no momento do lanche, referiu que gostava de fazer uma "Caça ao Tesouro". A díade, como esteve sempre atenta às sugestões das crianças, registou de imediato este interesse. A educadora cooperante, pensando que a díade não havia escutado, reforçou a ideia comentando novamente a sugestão do Af. Desta forma, no momento de planificação com a educadora cooperante, demos a conhecer as ideias que tínhamos para os tesouros (cf. Anexo D4.1: imagem 101) da "Caça ao Tesouro", tendo em conta

o Projeto Curricular do Grupo, designado por "Partilha de Saberes", expresso no capítulo II. A atividade foi dividida em dois dias, isto porque o grupo era composto por muitas crianças e, de forma a chegar a todas elas, decidimos fazer em pequenos grupos. Na terça-feira, o meu par pedagógico desenvolveu a atividade com as crianças mais velhas e na quinta-feira, a mestranda desenvolveu a atividade com as crianças mais novas. No primeiro dia, depois do lanche da manhã, o meu par pedagógico reuniu todas crianças e mostrou-lhes uma folha A3 e perguntou ao grupo o que estava ali desenhado, tendo o Af. dito logo "é um mapa, vamos fazer uma caça ao tesouro" (cf. Anexo D4.1: imagem 107) . O meu par pedagógico disse que sim e fez a proposta ao grupo para fazer a atividade em pequeno grupo, começando pelos mais velhos. Na quinta-feira, as crianças mais novas fariam com o outro elemento do par pedagógico. De seguida, levou o pequeno grupo de crianças para o corredor, reuniu-se com eles (cf. Anexo D4.1: imagem 108) e leu-lhes a primeira pista em formato de adivinha (cf. Anexo D4.1: imagem 103). O grupo adivinhou que era o refeitório, dirigiu-se para esse espaço e esteve à procura de outra pista que foi encontrada pelo To. (cf. Anexo D4.1: imagem 109). Depois de encontrada outra pista, o meu par pedagógico voltou a ler a adivinha e as crianças voltaram a acertar na resposta. Dirigindo-se para a sala dos triciclos, as crianças estavam todas motivadas para encontrar outra pista até que a Isb. a descobriu (cf. Anexo D4.1: imagem 110). Logo a seguir, voltou-se a repetir o mesmo processo, mas aqui o meu par pedagógico teve que ajudar, porque as crianças não estavam a conseguir identificar a resposta, até que perceberam que a solução era a casa de banho. Neste espaço, as crianças procuraram até que o R. encontrou a última pista para a descoberta do tesouro (cf. Anexo D4.1: imagem 111). No entanto, o Af. não estava contente, pois queria encontrar uma pista e ainda não tinha encontrado nenhuma e estava triste. Assim, o meu par pedagógico disse-

lhe que ainda podia encontrar o tesouro e que já havia ajudado nas soluções das advinhas. Ao analisar a última adivinha, o grupo dirigiu-se para o recreio e o Lea. encontrou o tesouro (cf. Anexo D4.1: imagem 112). O grupo analisou o que havia dentro do tesouro e reparou que eram imagens com crianças vestidas com roupas diferentes (cf. Anexo D4.1: imagem 113). O Af. observou uma imagem e disse que aquela criança era do Brasil, reconhecendo a bandeira do país pintada na cara da criança. A Sf. identificou a imagem referente ao Bangladesh, tendo em conta as roupas. E com a ajuda do adulto, as crianças conseguiram identificar o Cazaquistão, a Turquia e Portugal. Posteriormente, as crianças estiveram a analisar o mapa dizendo o percurso que fizeram para encontrar o tesouro. Terminada a análise, o adulto sugeriu que fizessem o registo do percurso que realizaram, o pequeno grupo achou interessante e fez o seu próprio mapa.

Já na quinta-feira, com o grupo de crianças mais novas, a mestranda utilizou pistas diferentes para variar o espaço, mas existia em comum o facto de o texto ser em forma de adivinha. Ainda assim, as pistas tinham um formato diferente, tendo a configuração de puzzle (cf. Anexo D4.1: imagem 104, 105 e 106). A mestranda, depois do lanche da manhã, reuniu as crianças todas e apresentou-lhes o mesmo mapa mas com imagens (cf. Anexo D4.1: imagem 114). Aqui, a estagiária conversou com as crianças e disse que era a vez dos mais novos fazerem a atividade. A mestranda levou o pequeno grupo para o corredor e analisou com as crianças o mapa e qual era o espaço apresentado nas imagens. As crianças demonstraram saber todos os sítios destinados ao espaço pré-escolar. Feita esta análise, a estagiária referiu que tinha uma pista e passou a lê-la. O And. disse logo que a solução era o armário das almofadas. As crianças entraram novamente na sala de atividades e dirigiram-se para o armário das almofadas, sendo a Tsh. a encontrar a primeira pista (cf. Anexo

D4.1: imagem 115). No entanto, a criança mais nova do grupo, a T., ao entrar na sala, já não quis continuar a atividade pois como não fala português preferiu fazer um desenho. Sendo assim, a mestranda deixou que a criança ficasse na sala, demonstrando ter em conta o seu bem-estar. Posto isto, depois de encontrada a primeira pista, o grupo dirigiu-se novamente para o corredor, onde a estagiária leu a pista e a Tsh. deu a resposta. O grupo foi motivado para a sala do lanche procurar a próxima pista. De repente, o Iv. descobriu a outra pista (cf. Anexo D4.1: imagem 116) , a mestranda passou a fazer o mesmo processo, sendo a mesma criança a apontar a solução (cf. Anexo D4.1: imagem 117). Ao dirigirem-se para outra sala, a Tsh. encontrou a última pista (cf. Anexo D4.1: imagem 118). No entanto, as crianças ainda não tinham percebido que as pistas tinham a forma de puzzle. Assim, a mestranda deu uma pista às crianças e o Dy., juntamente com o Shl., montaram o puzzle e o Ad. referiu que era o recreio (cf. Anexo D4.1: imagem 119 e 120). A estagiária passou a ler ao grupo a última pista e todos foram para o recreio procurar o tesouro. Como estava a chover, a mestranda disse ao grupo que o tesouro se encontrava debaixo do coberto, até que o Ad. e o Dy. encontraram o tesouro atrás da porta (cf. Anexo D4.1: imagem 121 e 122). As crianças estavam ansiosas por observar o que estava dentro do tesouro e algumas crianças pensaram que fosse chocolate, outras que eram moedas. Ao abrir o tesouro, este continha uma pen, que as crianças não conseguiram reconhecer e uma coluna pequena que o Ad. conseguiu identificar (cf. Anexo D4.1: imagem 123 e 124) . A mestranda sugeriu ao grupo para que partilhasse o que havia feito com os outros que estavam na sala com a auxiliar. O grupo aceitou a sugestão e reunimo-nos todos na sala, aqui as crianças mais novas deram a conhecer o que tinham feito, havendo um momento de partilha. A estagiária mostrou ao grupo o que continha dentro do tesouro, foi quando o Lea. disse que era uma pen, e o outro objeto era uma

coluna (cf. Anexo D4.1: imagem 125 e 126). As crianças começaram a ouvir o que estava na pen e o To. referiu que aquela música era da Itália e começaram a dançar (cf. Anexo D4.1: imagem 127 e 128) as outras duas músicas que era o "Regadinho" e o "Bailinho da Madeira" consideradas duas músicas tradicionais portuguesas. Posto isto, algumas crianças como o Af. e o To. revelaram querer saber mais acerca dos países mencionados nos dois momentos da atividade e a estagiária registou estes interesses, no final a díade distribui medalhas para as crianças (cf. Anexo D4.1: imagem 102).

Em geral, esta atividade permitiu que as crianças desenvolvessem a sua observação relativa a um mapa e o identificassem, bem como o vestuário típico de algumas culturas, a capacidade de registo e de memória do percurso que haviam feito, demonstrando competências de leitura escrita, isto porque as crianças ao fazerem o registo, escreveram os nomes de cada espaço percorrido e posteriormente, depois de construído o mapa, as crianças fizeram sozinhas a leitura do mesmo, tendo em conta os desenhos desenvolvidos (Mata, 2008). Ainda assim, através da interação comunicativa, as crianças mais novas foram adquirindo a língua da comunidade em que estão inseridas, tendo como "andaime" a interação com o adulto que vai permitir à criança caminhar no seu percurso de aprendiz falante (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Com esta atividade verifiquei o quanto é importante diversificar as práticas, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças e, ao mesmo tempo, as aprendizagens que pretendemos que elas construam. Normalmente, acabam por nos surpreender de forma positiva dando a conhecer o que aprenderam acerca dos diferentes países (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Outra atividade desenvolvida pela mestranda, que merece análise e descrição da mesma, é a experiência do "Pega-Monstros" (cf. Anexo D4.2). Esta atividade foi pensada tendo em conta a área do Conhecimento do Mundo e da

sua articulação com a matemática e a linguagem oral. Para que se compreenda a atividade, a mestranda passará a descrever como esta se realizou. Depois do lanche da manhã, a mestranda conduziu o grupo à sala de atividades, onde todos se sentaram à volta da junção de mesas organizada anteriormente (cf. Anexo D4.2: imagem 129). A estagiária começou por dialogar com as crianças acerca do que uma criança trouxe no dia anterior para mostrar e partilhar com o grupo. As crianças não perceberam e então a mestranda deu a dica que esse objeto colava, que era viscoso e de repente o R. disse "já sei, vamos fazer Pega-Monstros, não é", (cf. Anexo D4.2: imagem 131) ao qual respondi que sim. Mas para tal, precisamos de materiais, apresentei-lhes um saco que continha materiais para a experiência (cf. Anexo D4.2: imagem 130). A mestranda pediu a colaboração das crianças para que estas dissessem que material era aquele. As crianças fizeram essa caracterização, mas quando lhes mostrei o borato de sódio, as crianças diziam que era farinha. A estagiária disse ao grupo que era uma farinha especial, dando a conhecer o seu nome, borato de sódio. As crianças repetiram o nome e perguntaram para que servia esse produto e a mestranda deu a conhecer que era uma substância natural com o intuito de tornar algo mais espesso. Após esta explicação, as crianças cheiraram esta substância (cf. Anexo D4.2: imagem 132, 133 e 134), pois a educadora quis dar a mesma experiência a todas as crianças e começou-se a fazer o "Pega-Monstro" (Martins et al., 2009). Para construir o "Pega-Monstro", a mestranda dissolveu com a ajuda das crianças o borato de sódio com água (cf. Anexo D4.2: imagem 135), de seguida, juntou a cola líquida a um copo de água. Depois, no mesmo preparado, juntou umas gotas de corante de cor amarela (cf. Anexo D4.2: imagem 136). Por fim, juntou-se ao preparado a solução de borato de sódio, misturou-se bem até ficar consistente, ou seja, sem colar às mãos (cf. Anexo D4.2: imagem 137 e 138). As crianças, ao longo da construção do

preparado, observavam e diziam o que lhes parecia. Por fim, a mestranda dividiu o "Pega-Monstro" em partes e pediu às crianças para observarem o que acontecia, à qual o Af. respondeu "as partes juntaram-se outra vez". Posteriormente, a mestranda distribuiu uma pequena porção para cada criança explorar (cf. Anexo D4.2: imagem 139 e 140) e a reação das crianças ao explorarem o "Pega-Monstro" foi incrível, pois estavam completamente envolvidas, tanto as crianças mais pequenas como as crianças mais velhas. As crianças, através da sua imaginação, criaram coisas fantásticas (cf. Anexo D4.2; imagem 141, 142, 144, 146, 147): o L. fez uma cobra viscosa, a Tsh. fez a estrutura de uma fisga (cf. Anexo D4.2: imagem 145), a T. fez um coração, entre outros (cf. Anexo D4.2: imagem 143, 148 149) (Portugal & Laevers, 2011). Quando as crianças não quiseram explorar mais, a mestranda distribui-lhes uns saquinhos transparentes, identificados com o nome das crianças para colocarem o seu "Pega-Monstro" (cf. Anexo D4.2: imagem 150) e o levarem para casa.

Terminada a atividade, a estagiária ficou surpreendida quando o R. chegou perto dela e lhe disse "Obrigada, gostei muito da experiência". Aquele momento encheu a mestranda de alegria, pois esta já havia identificado que, numa forma geral, as crianças estiveram muito envolvidas (Portugal & Laevers, 2011). Mas, ao escutar um feedback daqueles, a estagiária sentiu que nas próximas atividades a realizar iriam ter um grau acrescido para poder surpreender novamente as crianças. Um dos aspetos que a mestranda aprendeu na realização da atividade foi que esta devia ter sido feita em pequenos grupos, proporcionando maior atenção no momento de conhecimento dos objetos e na formação do "Pega-Monstros", dando assim uma maior visibilidade. É de realçar que foi um momento gratificante, pois com

tantos adultos dentro da sala as crianças demonstraram interesse, não havendo durante muito tempo crianças dispersas.

Outro aspeto importante que a mestranda deve ter em conta é o facto de ter que relembrar mais às crianças no que concerne as regras que estas construíram para a sua sala, pois algumas falavam sem colocar o dedo no ar, o que provocou alguma confusão. A mestranda pôde ainda confirmar o quão importante é não criar barreiras à educação para a ciência, pois a utilização de uma linguagem científica é importante porque, sendo adequada, permite que a criança vá desenvolvendo novos conceitos científicos e adquirindo novas palavras (Martins et al., 2009). O R. disse que aquilo que estava a acontecer era magia, a mestranda respondeu-lhe que aquilo não era magia, mas sim ciência, pois a ciência tem explicação para tudo o que acontece, tendo em conta a sua metodologia científica (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Para além das ciências, nesta atividade, as crianças utilizaram a matemática, atendendo a que no momento do registo da experiência (cf. Anexo D4.2: imagem 151 e 152) com as crianças mais velhas desenharam as quantidades utilizadas, por exemplo, quatro copos de água, utilizando a contagem (Maia, 2008). Para além disso, a comunicação é importante para que as crianças compreendam melhor quando tiverem a oportunidade de estabelecer interações onde verbalizem as suas ideias e consigam confrontar a suas justificações com as dos outros (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Isto pressupõe a necessidade da utilização da linguagem para comunicar ideias para o seu desenvolvimento (Sá, 1995).

Para além destas atividades, importa salientar o projeto que a díade desenvolveu com o grupo. Este projeto intitulou-se por “Projeto de Natal” (cf. Anexo D4.3), tendo sido um projeto pequeno que se iniciou antes do Natal, mas com as férias escolares só foram retomadas em janeiro. As crianças foram

demonstrando interesse por esta temática, mesmo as crianças que tinham outra religião, como o caso da Mlk., que só fazia desenhos relativos ao Natal, porque, sendo muçulmana, esta não festeja o Natal. Ao reunir e em diálogo com as crianças, percebemos que estas gostavam muita da temática, mas para as crianças mais novas isto não fazia tanto sentido, algumas delas, no entanto, participaram e contribuíram para a realização do mesmo. Deste modo, depois de reunir a primeira vez e recolher o que as crianças sabiam e o que queriam saber (cf. Anexo D4.3: imagem 153), percebemos que as crianças sabem muito pouco relativamente a esta temática. Perante isto, registámos o que elas sabiam e o que queriam saber, perguntando aos grupos se estavam de acordo com o que queriam saber (cf. Anexo D4.3: imagem 154) (Vasconcelos et al., n/d). Enquanto futura educadora, a mestranda deve ter em consideração que cada criança tem interesses e saberes, e que cabe aos profissionais a oportunidade de ampliar e diversificar, despertando para novos interesses e fomentando a curiosidade a par do desejo de aprender mais sobre uma determinada temática (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Como o tempo foi passando e para não ferir suscetibilidades, uma vez que a Sf. quando falávamos do Natal, estava constantemente a referir que era muçulmana. Assim, em reunião com a educadora cooperante, a díade decidiu reunir noutro momento com as crianças para escolherem das perguntas que já haviam feito três ou quatro que gostavam de investigar. A mestranda passou a ler novamente o que as crianças já haviam dito e chegaram à conclusão que as perguntas que queriam analisar eram as seguintes: “Porque se enfeita uma árvore?” Esta pergunta foi feita pelo To., “As pessoas que não têm árvore são diferentes?”. A questão foi posta pelo Af., a qual suscitou interesse para as crianças e para a díade, pois havendo crianças que não festejam o Natal no grupo, a díade sentiu curiosidade pela forma como as crianças iriam encontrar a resposta. Já a

terceira questão foi dita por várias crianças, “Porque é que se come bacalhau no Natal, em Portugal?”. Depois de escolhidas as questões a investigar, a mestranda planificou com o grupo onde podiam investigar, as crianças sugeriram no computador, nos livros e perguntar à família (cf. Anexo D4.3: imagem 165). Esta investigação foi feita depois das férias de natal para que não houvesse um espaço tão grande, pois podia prejudicar o interesse das crianças. No entanto, a díade propôs às crianças a construção de uma árvore de Natal diferente, pois o objetivo era que as famílias das crianças, a comunidade escolar e as crianças do grupo pré-escolar participassem, escrevendo ou desenhando uma mensagem de natal. Para isso, a díade teve que construir uns avisos para os pais (cf. Anexo D4.3: imagem 155) e para os alunos do 1ºciclo (cf. Anexo D4.3: imagem 156), pedindo a participação destes para a construção da árvore de Natal. O grupo de crianças gostou da sugestão e quis mudar a cor do painel (cf. Anexo D4.3: imagem 157, 158 e 159) onde iria ser construída a árvore. Desta forma, começámos em conjunto a criar a nossa árvore, pois as crianças começaram a fazer as suas mensagens (cf. Anexo D4.3: imagem 161 e 162) para colocarem posteriormente na árvore, feita com rasgos de papel (cf. Anexo D4.3: imagem 160). Passados uns dias, as crianças começaram a trazer as mensagens da família, algumas logo no dia a seguir ao da entregue do aviso. No entanto, houve famílias que não participaram, mas isto permitiu perceber que algumas famílias, que não festejam o Natal por professarem uma religião diferente, contudo, colaboraram na realização de uma mensagem para a árvore coletiva.

Num momento posterior à recolha das mensagens (cf. Anexo D4.3: imagem 163), a mestranda foi com o grupo para afixar as mensagens na árvore e as crianças ajudaram a colar as mensagens e ao mesmo tempo fomos cantando uma música que as crianças iriam apresentar na festa de Natal da

escola. Para que a árvore ficasse iluminada, a mestranda pediu ao grupo para esperar pois ia buscar algo que faltava. Quando as crianças viram as luzes ficaram empolgadas. Depois de terminada a árvore, a mestranda fez questão de ver a reação das crianças ao verem o produto final e houve reações de "uaau, olha o que fizemos" (cf. Anexo D4.3: imagem 164). Importa referir que esta árvore foi construída antes das crianças irem para as férias de Natal. Assim, no mês de Janeiro, a díade continuou o projeto e pediu à professora do 1ºciclo se podia utilizar a sala no momento do lanche das crianças do 1º ciclo. A professora disse que não havia problema nenhum dando oportunidade para investigar na sua sala em suporte informático e com o auxílio do quadro interativo para as crianças visualizarem muito bem.

A mestranda começou por recordar ao grupo as perguntas que queríamos investigar, depois, uma a uma foi colocando na internet e a procurar (cf. Anexo D4.3: imagem 166 e 167). No entanto, relativamente à primeira pergunta "Porque se enfeita uma árvore?", as crianças descobriram que antigamente, para festejar o solstício de inverno, as pessoas levavam um pinheiro para casa e enfeitavam com frutas e com pinhas. As crianças aprenderam que o solstício de inverno era um fenómeno astronómico utilizado para marcar o início do Inverno, isto acontece quando o sol atinge a maior distância em relação à linha do equador. O que me surpreendeu foi as crianças aprenderem logo o nome solstício e o que este queria dizer. Relativamente à pergunta "Porque é que se come bacalhau no Natal?", as crianças, juntamente com todos os adultos presentes, descobriram que, antigamente não se podia comer carne e por essa razão as pessoas comiam o bacalhau pois era o peixe mais barato e consideravam o bacalhau o rei dos peixes. Nesta pergunta a Sf. e a Mlk. fizeram questão de partilhar com o grupo que só comem peixe e que gostam muito de bacalhau. Por último, a mestranda perguntou ao grupo, "As

pessoas que não enfeitam uma árvore são diferentes", à qual as crianças responderam que não, pois cada um faz as suas festas mesmo as pessoas que não festejam o Natal, como é o caso de algumas crianças da sala que disseram ao grupo que têm outras festas como o ramadão, entre outras. Terminada a pesquisa, agradecemos à professora do 1ºciclo (cf. Anexo D4.3: imagem 168) e na parte de tarde, dialogámos em pequeno grupo sobre o que aprenderam e pesquisaram em livros acerca do solstício (cf. Anexo D4.3: imagem 169). A díade ajudou as crianças recorrendo a imagens e ao globo (cf. Anexo D4.3: imagem 170 e 171) para uma melhor compreensão deste fenómeno relativamente ao mundo que nos rodeia (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Passado um dia, as crianças fizeram a partilha ao grupo das respostas que encontraram para as perguntas e mostraram ao grupo que as aprendizagens que tinham sido feitas foram significativas pois as crianças partilharam com as famílias e também com o resto do grupo. Passada a fase de execução, a díade transmitiu ao grupo que era importante divulgar à comunidade escolar o que haviam aprendido e às famílias, para isso o grupo decidiu construir um cartaz enorme (cf. Anexo D4.3: imagem 172, 173) colando as imagens e as perguntas que o seu par pedagógico facultou às crianças (cf. Anexo D4.3: imagem 174, 175 e 176). Para além disso, as crianças desenharam elementos relacionados com a resposta às perguntas e com a pergunta (cf. Anexo D4.3: imagem 177 e 178). O par pedagógico escreveu a resposta às perguntas (cf. Anexo D4.3: imagem 180) e no final tivemos que decidir um título para a nossa divulgação. Depois de tantas sugestões, o grupo decidiu que o título seria "Sol de Natal" (cf. Anexo D4.3: imagem 179), posteriormente afixámos o cartaz no painel para que toda a gente visualizasse o que as crianças tinham realizado e aprendido (cf. Anexo D4.3: imagem 181, 182, 183 e 184).

Neste sentido, foi possível realizar a transversalidade entre conteúdos relativos ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, à área do conhecimento do mundo com a exploração das perguntas e a utilização das tecnologias e ainda o domínio da educação artística tendo em conta o subdomínio das artes visuais. Este projeto revelou-se muito entusiasmante, quer para as crianças, quer para as mestrandas, pois apesar de não ser um projeto grande teve significado para o grupo, sendo que o grupo apresenta muitas características diversas pelo facto de ser um grupo multicultural. O grupo ficou contente e satisfeito pois o projeto desenvolveu uma eleição democrática (Vasconcelos et al., n/d), que permitiu a parceria do domínio da matemática através da contagem dos votos para a escolha do título do cartaz (Maia, 2008). Contudo, a díade sentiu alguns receios e dúvidas ao iniciar esta metodologia, no entanto, quando iniciada, esta Metodologia de Trabalho Projeto, a díade sentiu que esta potenciou uma co construção de saberes, que depois de experimentar, a mestranda identificou-se com esta forma de trabalhar com as crianças. Nesta metodologia existe a possibilidade de abordar várias temáticas diferentes, em que estas promovem o desenvolvimento da criatividade e da imaginação das crianças (Folque, 2014).

Por último, a mestranda acha importante salientar a atividade desenvolvida pela mesma intitulada “Escrever a Música” (cf. Anexo D4.4). Esta atividade contempla a articulação de dois subdomínios de conteúdo pertencentes ao domínio da Educação Artística, sendo eles o subdomínio das artes visuais e o subdomínio da música. Nesta atividade a mestranda dividiu o grupo em dois pequenos grupos. No entanto, antes de apresentar ao grupo esta sugestão, a estagiária dialogou acerca da atividade que iriam realizar. Posteriormente, a mestranda reuniu com as crianças mais velhas na sala, enquanto as outras crianças foram para outra sala juntamente com a auxiliar e

as estagiárias do curso profissional. Em diálogo com as crianças, a mestranda deixou que estas escolhessem apenas uma cor (cf. Anexo D4.4: imagem 187) e depois desta escolha apresentou às crianças que esta atividade tinha como objetivo sentir a música, e estas iam fazê-lo, com as folhas A3 afixadas debaixo da mesa e deitadas, viradas com a barriga para cima (cf. Anexo D4.4: imagem 188). As crianças realizaram a atividade ao som da música clássica "As Quatro Estações" de Antonio Lucio Vivaldi (Godinho & Brito, 2010). No entanto, a mestranda teve em conta o bem-estar das crianças e colocou cobertores e almofadas debaixo da mesa de forma a proporcionar conforto às mesmas. Quando esta colocou a música, anunciou às crianças que podiam começar. No entanto, algumas crianças não se sentiram enquadradas perante aquele registo, pois o Af. disse que não dava jeito nenhum para fazer as coisas direitas, ao que a mestranda respondeu que o objetivo não era fazer direito mas sim movimentar a mão com o marcador ao som da música (cf. Anexo D4.4: imagem 189). Esta atividade com os mais velhos permitiu que esta observasse que as crianças não estão habituadas a experimentar o desenho em novos espaços. Em contrapartida, as crianças pediram à mestranda para que colocasse mais uma vez a música.

Relativamente ao segundo grupo, a mestranda fez também a apresentação do que iriam fazer, mas a estratégia utilizada foi outra, ou seja, colocou-se cobertores no chão, com a ajuda dos adultos na sala, e almofadas para que estas se deitassem e sentissem a música naquela posição (cf. Anexo D4.4: imagem 190). O grupo aceitou bem a atividade apesar de uma criança demonstrar rejeição, pois não estava bem, acabando por adormecer depois do almoço. As crianças mais novas demonstraram muito envolvimento na atividade, tornando-se um momento encantador para quem as observava (cf. Anexo D4.4: imagem 191 e 192). Igualmente como o primeiro grupo, quando a

música terminou, o L.A. pediu para pôr outra vez. No final, a mestranda foi chamar as outras crianças e sentaram-se a observar as produções destas, ao qual as crianças disseram o que sentiram e o que tinham desenhado. Quando as crianças mais novas deram a conhecer as suas produções (cf. Anexo D4.4: imagem 193), a mestranda, com a ajuda da educadora cooperante, virou a mesa, mostrando ao outro grupo as produções das crianças mais velhas (cf. Anexo D4.4: imagem 194). Estas crianças disseram o que sentiram e o que continha a sua produção, havendo partilhas fenomenais, como o caso do R. que disse que tinha feito uma bola especial e que lá dentro estava uma pessoa. O Af. disse para o R. "mas não se vê a pessoa" ao qual o R. respondeu "A pessoa está lá dentro não dá para ver porque a bola é especial". Esta resposta foi impressionante, pois a criança deu a entender que a sua produção foi para além do real, contendo imaginação e criatividade (Godinho & Brito, 2010).

Ao refletir sobre a atividade, penso que devia ter tido mais calma quando apresentei a música ao grupo, pois penso que algumas crianças não compreenderam o que havia partilhado com elas. Para além disso, outro aspeto que a mestranda deve melhorar é ter mais atenção aos tempos, uma vez que em cada grupo repetiu a música e posteriormente ainda estiveram a dialogar acerca das produções de todas as crianças, isto tornou-se demasiado longo. A mestranda podia ter deixado um grupo para analisar na parte da tarde, proporcionando mais tempo para as crianças se expressarem verbalmente. Desta forma, esta atividade foi promotora de inúmeras competências para as crianças. Relativamente à mestranda, esta reconheceu que através das artes as crianças expressam os seus sentimentos e para além disso o contacto com a música clássica promove não só a atividade lúdica, mas também o desenvolvimento cultural das crianças (Godinho & Brito, 2010).

Relativamente à organização do espaço da sala de atividades, a díade não fez nenhuma alteração devido ao facto de a sala estar bastante preenchida e também os materiais eram muitos, ao contrário da creche, proporcionando uma grande variedade de experiências lúdicas. Para além de que, esta reorganização a meu ver devia ter sido feita pela díade proporcionando outra aprendizagem, mas também juntamente com o grupo de crianças pois como o grupo é heterogéneo, os interesses são distintos. A organização do tempo, neste contexto era flexível sendo que a mestranda muitas vezes nas suas atividades alargava demasiado o que provocava nas crianças um pouco de cansaço. Desta forma, a mestranda passou a dividir as atividade em dois momentos e o grupo em pequenos grupos, para que as crianças dialogassem mais e aproveitassem o momento de aprendizagem, o que muitas vezes não é tão bem conseguido se for feito em grande grupo. Já em relação à parceria com as famílias, a díade, teve a oportunidade de, no início do estágio, participar numa reunião proposta pela educadora cooperante com os pais, onde fomos apresentadas e dialogamos com os pais. Este primeiro contacto permitiu que as famílias começassem a confiar nas estagiárias e trocassem diálogos sobre atividades que as crianças divulgavam em casa que haviam feito com as estagiárias e até recados importantes deixavam connosco para partilharmos à educadora cooperante. A interação adulto-criança é fundamental pois as crianças e os adultos beneficiam com a colaboração e companheirismo que advêm dessa forma de interação, pois não são só elas que aprendem connosco, mas vice-versa (Hohmann & Weikart, 2011). A mestranda criou um clima de apoio com o grupo onde colaborava com ele, apoiando as brincadeiras intencionais e tentando que estes resolvessem os problemas que surgiam.

No que concerne à evolução da mestranda ao longo da PES II, esta destaca o processo de observação, atendendo a que, de uma valência para a

outra, a mestranda demonstrou uma grande evolução, pois para além dos seus registos, o diálogo com a educadora cooperante e com as auxiliares e muitas vezes com as famílias, foi importante, porque permitiu que a mestranda conhecesse melhor as crianças. De uma valência para a outra, e mais na valência no pré-escolar, a mestranda foi ganhando mais agilidade, pois através das observações, esta começou a definir mais objetivos, havendo também uma evolução ao nível da planificação, desde o início do estágio em pré-escolar até ao seu término. A evolução neste processo esteve relacionada com a motivação da mestranda para aprender e também pelos *feedbacks* dados pela supervisora institucional e pelas reflexões orais feitas juntamente com a educadora cooperante que permitiram que a estagiária colmatasse as suas dificuldades e que futuramente tivesse em conta para melhorar aspetos que não foram tão bem conseguidos. Relativamente à ação, a mestranda sentiu mais autonomia neste contexto e por isso, por vezes, antes da ação, pensava em estratégias a utilizar, se assim fosse necessário, tendo sempre em conta a diferenciação pedagógica.

Quanto à avaliação, a díade teve mais dificuldades na identificação das aprendizagens evidenciadas, pois descrevia o que tinha aprendido em vez de ter em conta aprendizagem evidenciada com o auxílio das OCEPE.

Neste percurso de formação, a mestranda reforça a importância da gestão do tempo ao nível das atividades propostas pelo adulto, devendo este ter em conta as rotinas e ao mesmo tempo a flexibilidade do mesmo, proporcionando diversas oportunidades de aprendizagem. Esta foi uma das fragilidades da mestranda, pois prolongava o tempo, prejudicando o envolvimento do grupo em alguns momentos. Outro aspeto importante para a formação da mestranda foi o trabalho colaborativo (Alarcão & Canha, 2013), pois na valência de creche este foi feito juntamente com o par pedagógico,

tendo a mestranda sentido falta do mesmo em relação à educadora cooperante atendendo à pouca reflexão dos momentos de atividade, fragilizando a observação e as atividades realizadas, não sendo vantajoso para o seu processo evolutivo. Porém, em contrapartida, esse trabalho já existiu no pré-escolar e ajudou a mestranda a refletir e a procurar melhorar o seu perfil recorrendo a conceitos teóricos, a estratégias e recursos para enfatizar melhor a prática. Para além disso, foi importante a realização de narrativas reflexivas, pois apesar de a mestranda ter mais dificuldades na componente escrita, esta não estava a conseguir atingir os seus objetivos, veio no entanto a melhorar, demonstrando motivação para aprender mais. A mestranda entende que todo este processo promoveu e reforçou na estagiária um conhecimento sobre a realidade do que acontece na profissão de educadora de infância e as responsabilidades que advém desta profissão. Desta forma, o estágio potenciou que a mestranda se envolvesse e desenvolvesse ativamente no seu processo de formação profissional (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996).

REFLEXÃO FINAL

O presente capítulo consiste numa reflexão final que resultará numa síntese de todo o processo formativo da mestranda, referindo as potencialidades e constrangimentos sentidos, bem como as possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal.

O percurso formativo da mestranda esteve repleto de desafios e de aprendizagens, que proporcionaram o desenvolvimento de novas aprendizagens a cada dia que passava. Antes de a mestranda iniciar o seu estágio, as UC pertencentes ao mestrado foram imprescindíveis para o processo de desenvolvimento profissional, já que cada uma delas contribui significativamente para o desenvolvimento de conhecimentos e competências relativas às distintas áreas do saber.

A mestranda, ao iniciar o estágio no contexto de creche sentia-se receosa e ao mesmo tempo ansiosa. Isto porque para além de conhecer muitos referenciais teóricos abordados ao longo da formação, a mestranda estava receosa com a sua mobilização na prática já que o seu desejo principal era que corresse tudo bem.

Neste sentido, a prática educativa desenvolvida no contexto de creche foi extremamente importante para a mestranda, na medida em que tanto houve muitos momentos agradáveis como também momentos desagradáveis que acabaram por apoiar a mestranda no seu crescimento enquanto profissional da educação de infância, mas também enquanto pessoa. Assim, com todas as suas adversidades, a PES I promoveu grandes momentos de reflexão, pois a mestranda refletia sobre o que acontecia na prática, para melhorá-la. A formanda, neste contexto começou a compreender que devia estar predisposta para a mudança, dispondo de capacidades de antevisão e de

realização de práticas alternativas, relativas às suas crenças e valores pessoais. Desta forma, se a mestranda neste contexto tivesse antevisto determinadas situações teria conseguido resolver determinados problemas, pois muitas vezes torna-se complicado trabalhar em equipa. No entanto, o ser humano está constantemente a aprender e, normalmente, quando existem situações que não correm tão bem, as pessoas vão aprendendo com os erros. Assim, a prática pedagógica desenvolvida em creche potenciou inúmeras aprendizagens à mestranda, essencialmente relacionadas com o trabalho em equipa e também com o facto de trabalhar com pessoas com uma personalidade forte, que por vezes não vai ao encontro das nossas crenças e valores.

Já relativamente à relação desenvolvida com as crianças, a mestranda sentiu que estas gostavam da sua presença e das atividades que promovia. Além disso, e mais importante ainda que o referido anteriormente, a formanda sentiu que as crianças a procuravam muito, ou seja, acabou por conseguir criar um clima de apoio nas suas interações.

Relativamente à prática educativa desenvolvida no contexto de educação pré-escolar, a mestranda estava igualmente ansiosa, no entanto iniciou todo o percurso com outra postura, ou seja, a formanda apresentou-se mais ativa, questionadora e observadora.

Neste contexto, o grupo era heterogéneo relativamente à faixa etária, o que por si só já se tornava extremamente desafiante. Contudo, além das distintas idades o grupo apresentava também inúmeras crianças com diferentes nacionalidades e, portanto, com diferentes culturas, sendo então um grupo multicultural. Com isto, ao longo do estágio, a formanda verificou os benefícios que um grupo com estas características pode trazer ao desenvolvimento do grupo e da própria mestranda, isto porque, as crianças em particular, bem como o contexto envolvente tornou cada dia, na sua prática,

mais desafiante e motivador. Neste sentido, a mestranda cruzou sistematicamente os conhecimentos adquiridos nas UC, adaptando-os à realidade em questão, unindo a prática e os pressupostos teóricos constituídos pelos conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos que sustentassem a ação docente, procurando promover uma educação com qualidade.

Assim sendo, a mestranda e o seu par-pedagógico, ao longo do seu percurso, tiveram em consideração a diferenciação pedagógica pois cada criança é individual, sendo que cada uma tem os seus interesses e necessidades e por essa razão deve-se adaptar as estratégias ao grupo em questão.

A investigação-ação foi importante em ambos os contextos, " (…) porque ser professor reflexivo é envolver-se na dinâmica entre a ação e a reflexão, a teoria e a prática e constantemente se questionar para melhor agir." (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996), e deste modo a mestranda quando refletia tinha em consideração a sua prática de forma a poder melhorá-la.

Durante o seu percurso formativo, os momentos de avaliação/reflexão, tornaram-se muito importantes e enriquecedores para a construção de uma identidade profissional, nomeadamente, as narrativas reflexivas e sobretudo os diálogos reflexivos, quer com o par pedagógico, a educadora cooperante e ainda com a supervisora institucional. Desta forma, a mestranda salienta que o trabalho colaborativo foi fundamental, uma vez que permitiu analisar as situações vividas, recebendo e fornecendo feedback do que melhorar de forma a evoluir pessoal e profissionalmente. Estes momentos foram fundamentais para a mestranda, porque durante os diálogos havia troca de experiências relacionadas com a prática, troca de ideias, conselhos, havendo uma cooperação que auxiliou a reestruturação das ações desenvolvidas. Desta forma, o trabalho em equipa dá oportunidades para partilhar, refletir e crescer pessoal e profissionalmente (Perrenoud, 2000).

Ao longo da sua prática, a mestranda foi desenvolvendo a autonomia profissional (cf. Anexo E), tendo em conta que no contexto pré-escolar a educadora cooperante dava bastante espaço em que a mestranda sentia que ela era a educadora naquele momento. Ao longo dos estágios foi importante a realização de planificações semanais, para colocar em prática atividades que foram realizadas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. No domínio da planificação, a mestranda sentiu grandes dificuldades no contexto de creche, mas no pré-escolar esse domínio foi evoluindo muito, principalmente nos objetivos. Assim, é fundamental não esquecer que a planificação deve ser flexível e constituir uma linha condutora da nossa ação, sendo um instrumento indispensável para uma boa prática que integra decisões prévias à ação (Zabalza, 1994).

No entanto, a mestranda, como futura profissional de educação considera importante não ver esta etapa como terminada, pois o cidadão está sempre a aprender e ainda há muito para aprender. Desta forma, é relevante dar continuidade à sua formação, estando sempre atualizada e preparada para novos desafios. Assim, deve-se apostar numa formação ao longo da vida, para que o profissional de educação esteja preparado para dar as respostas favoráveis às necessidades de cada criança e de cada contexto. Deste modo, o educador deve ser alguém que "reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação" (Decreto-Lei nº240/2001, anexo V- 2, ponto A). Neste sentido, todo este percurso proporcionou momentos significativos e cruciais, que por sua vez promoveram o desenvolvimento e consolidação de conhecimentos que certamente influenciarão a futura prática profissional da mestranda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & 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*. (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.

Bertam, T., Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvimento de Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC.

Cerquetti-Aberkane, F., & Berdonneau, C. (1997). *O Ensino da Matemática na Educação Infantil*. (E. Gruman, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições ASA.

Diogo, F. (2010). Desenvolvimento Curricular. Angola: Plural Editores, Coleção Universidade - Ciências da Educação.

Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.

Folque, M. d. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (2ª ed.).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação.* (4ª ed., pp. 9-24). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. O. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. O. Formosinho (org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação. (3ª ed., pp. 15-42). Porto: Porto Editora.

Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.

Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). As Artes no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância. s/l: Ministério da Educação.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. O. Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4ª ed., pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Maia, J. S. (2008). *Aprender...Matemática Do Jardim-de-Infância À Escola*. Porto: Porto Editora.

Martins, I. P. et al. (2009). *Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6.* Lisboa: Ministério da Educação

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

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-

Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4ª ed., pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Portugal, G., & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sá, A. J. (1995). *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo*. Associação de Professores de Matemática.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (M. d. Educação(DGE), Ed.)

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008*). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação.* Lisboa: Livros Horizonte.

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*. SP: Ática.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (org.). (n/d). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância– Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

WEBGRAFIA

Coutinho, C. et al. (2009). Investigação- Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura, XIII-2. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF em 25 de fevereiro de 2017.

UNICEF. (2004). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Retirado de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf em 14 de janeiro de 2017.

DOCUMENTOS LEGAIS E REGULADORES

DECRETO-LEI N.º 46/86 de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.

DECRETO-LEI N.º 5/97 de 10 de Fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, n.º34/1997 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

DECRETO-LEI N.º 240/2001 de 30 de Agosto (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 241/2001, de 30 de Agosto (2001). Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Ministério da Educação.

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (2011).Complemento Regulamentar Específico de Curso. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto. Diário da República, n.º167 – 1.ª Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Projeto Educativo da Instituição (2013-2016).

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2013-2017).

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

junho 2017