



**NM**

Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Neste momento final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, muito próxima da sua conclusão, tenho de agradecer a todos os que tornaram possível aqui chegar e aos que me apoiaram e ajudaram ao longo desta caminhada.

Em primeiro lugar, ao meu pai e à minha mãe, a quem devo tudo! Seria, literalmente, impossível estar aqui sem eles. O seu apoio emocional (e financeiro) sustentou-me neste longo percurso e, apesar de tudo, deram-me a oportunidade de enveredar por este caminho e seguir a minha paixão. Tenho igualmente de agradecer aos meus irmãos, Miguel e Inês, por simplesmente terem sido meus irmãos. A minha infância feliz é parte da razão por estar aqui e sem eles nunca teria sido a mesma coisa...

Aqui deixo um obrigada muito especial à minha avó, Zélia Moreira (mais conhecida por Bó Zélia). Quero agradecer pelo seu apoio incondicional de avó e, especialmente, pelos momentos nos quais partilhei as minhas experiências e ela escutou atentamente, com um brilho nos olhos.

Quero agradecer ao meu namorado, Ricardo Pinheiro, que esteve sempre presente nesta fase da minha vida e me acompanhou ao longo desta. A sua lógica e racionalidade ofereceram-me sempre uma outra perspetiva, que tornaram certos momentos bem menos complicados.

Agora tenho de agradecer às pessoas que estiveram “diretamente” presentes na minha formação. Assim, começo por agradecer às orientadoras cooperantes, por terem aberto as portas das suas salas e por me terem concedido a oportunidade de aprender com elas.

Tenho e quero agradecer ao meu par pedagógico, Ana Pereira. Se não tivéssemos formado uma díade, nunca teria chegado ao fim do curso com a genica que tenho agora. A Ana (Anita) ajudou-me a crescer através de momentos bons e menos bons, nas mais de 360 horas que passamos juntas. Posso dizer com certeza que nunca irei esquecer estes tempos que vivi com ela!

Apesar de não terem estado tão presentes, devo agradecer às “Cláudias”, Cláudia Rocha e Cláudia Miranda. Tenho de agradecer por toda a ajuda que me deram e por todo o apoio que me ofereceram. São minhas colegas (e amigas) desde a licenciatura e desde daí se mostraram sempre disponíveis, com toda a simpatia e bondade, para me ajudarem no que precisasse.

Termino estes agradecimentos ao reconhecer a importância da presença da professora Sara Barros Araújo neste meu processo de formação. Não foi unicamente minha professora supervisora, acompanhando o meu processo de formação prática, e orientadora, auxiliando-me na preparação da melhor versão deste relatório, como foi minha professora. Foi através das suas palavras nas várias aulas que lecionou que me fez apaixonar um pouco mais por esta profissão e compreender ainda melhor o quão importante é.

## **RESUMO**

O presente relatório compreende a descrição, análise e reflexão do trabalho desenvolvido ao longo do estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta formação incluiu o enquadramento de diferentes processos educativos indissociáveis entre si, tais como, a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão. Estes processos surgiram na aproximação à abordagem de uma metodologia de investigação-ação, que abrange a transformação do ambiente educativo para sua melhoria baseada numa perspectiva de contínua investigação e reflexão. Esta metodologia preconiza uma articulação entre a teoria e a prática, fomentando o desenvolvimento de competências profissionais. Este desenvolvimento é, assim, descrito ao longo dos três principais capítulos constituintes deste relatório. O estágio da mesma e conseqüente desenvolvimento e aprendizagens profissionais foi realizada em dois estágios curriculares em salas de atividade de creche, com crianças de um ano de idade, e de jardim-de-infância, com crianças entre os três e os seis anos. Em ambos os estágios a mestranda baseou todo o seu trabalho num princípio transversal a qualquer referente teórico e legal: resposta aos interesses e às necessidades das crianças. Neste sentido, a criança surgiu como centro da ação educativa da mestranda e como um agente ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-Chave: creche, pré-escolar, estágio, investigação-ação, competências profissionais.

## **ABSTRACT**

This report comprises the description, analysis and reflection of all the developed work during the teacher training in Preschool Education Master's Degree. This training includes the framework of several educational processes that are inseparable, such as, observing, planning, evaluating and reflecting. These processes have emerged as a result of an attempt to draw on the action-research approach, which comprehends the transformation of the educational environment so it can improve, based on a perspective of continuous investigation and reflection. This methodology includes an articulation between theory and practice, promoting the development of professional skills. This development is, in this way, described throughout the main three chapters of this report. The student's teacher training and subsequent professional development and learning was done throughout two different teacher training processes: in a daycare classroom, with one-year-olds, and in a preschool classroom with children aged three to six years old. In both teacher trainings, the master's student based all her work on a principle, inherent to any legal or theoretical reference: answering the children's needs and interests. Thus, the child was perceived as the center of the student's educational action and as an active learner, having control over their own development.

Key-Words: daycare, preschool, teacher training, action-research, professional skills.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO	3
1.1. Enquadramento Legal	3
1.2. Enquadramento Legal e Teórico	6
1.2.1. A Observação	6
1.2.2. A Planificação	7
1.2.3. A Avaliação	13
1.3. Enquadramento Teórico	17
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	23
2.1. Caracterização do Contexto de Estágio em Creche	23
2.2. Caracterização do Contexto de Estágio em Jardim-de-Infância	29
2.3. Metodologia de Investigação-Ação	37
2.4. Considerações Finais	39
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	41
3.1. Descrição e Análise de Aspetos Transversais	41
3.2. Descrição e Análise da Ação Pedagógica em Creche	51
3.2.1. Considerações Finais	59
3.3. Descrição e Análise da Ação Pedagógica no Jardim-de-Infância	60
3.3.1. Considerações Finais	74
4. REFLEXÃO FINAL	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
WEBGRAFIA	83
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS	83

## **LISTA DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)**

### Anexos 1. Planificações

1.1. Planificações em Creche

1.2. Planificações em Pré-Escolar

### Anexos 2. Narrativas Reflexivas

2.1. Narrativas Reflexivas em Creche

2.2. Narrativas Reflexivas em Pré-Escolar

### Anexos 3. Materiais Pedagógicos

3.1. Materiais Pedagógicos de Creche

3.2. Materiais Pedagógicos de Pré-Escolar

### Anexos 4. Registos Fotográficos

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

PES – Prática Educativa Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

UC – Unidade Curricular

# INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de PES do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como principal objetivo a descrição, análise e reflexão do trabalho envolvente dos estágios curriculares realizados.

Os estágios da unidade curricular suprarreferida foram realizados em dois contextos distintos nas valências de creche e de jardim-de-infância, sendo que a creche era uma Instituição Particular de Solidariedade Social e o jardim-de-infância pertencia a um agrupamento de escolas da rede pública. Ambos os contextos de estágio se localizavam na zona metropolitana do Porto. Os estágios supramencionados compreenderam um total de 360 horas – das quais 140 horas em creche e 220 em pré-escolar.

De forma a contextualizar todo o trabalho realizado pela mestranda ao longo das PES I e II, o presente relatório é constituído por diversas partes que abrangem desde as bases da formação da mestranda até à própria formação prática da mesma. Neste sentido, o relatório inicia-se num enquadramento legal e teórico, onde a mestranda explicita os referentes legais e teóricos que basearam a sua prática. De seguida, é apresentada uma caracterização dos contextos de estágio, nomeadamente dos espaços, tempos e grupos, sendo que neste segundo capítulo ainda se inclui uma caracterização da metodologia de investigação-ação. Seguidamente, é analisada e descrita a ação educativa da mestranda aquando em estágio. E, por fim, encontra-se a reflexão final da mestranda, na qual esta reflete acerca do seu processo de formação teórico e prático do Mestrado em Educação Pré-Escolar.



# 1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

O trabalho de um/a educador/a de infância compreende diferentes responsabilidades que são indissociáveis. Desde a planificação de atividades até à avaliação destas, um/a educador/a apoia a sua ação, observação, registo, documentação, avaliação e reflexão em pressupostos teóricos e legais que o auxiliam na transformação e aperfeiçoamento da sua prática. Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), todo este trabalho se reveste de uma intencionalidade educativa que “permite-lhe atribuir sentido à sua ação, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Desta forma, encontrando-se em formação no Mestrado em Educação Pré-Escolar, a mestranda realizou este tipo de trabalho em ambos os estágios curriculares de Prática Educativa Supervisionada, em creche e em pré-escolar. Este não foi centrado somente em contributos teóricos como também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nos pressupostos legais expressos pela legislação do sistema educativo português.

## 1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL

Primeiramente, é essencial referir que a educação pré-escolar se insere como parte integrante do sistema educativo português, representando uma valência fulcral da organização geral do sistema educativo de Portugal. Segundo a Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro, a educação pré-escolar define-se como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670), compreendendo uma das mais importantes fases para a educação e o desenvolvimento global da criança, salientando-se ainda como um direito desta. Desta forma, o Estado português detém a responsabilidade de proporcionar uma rede pública de educação pré-escolar e ainda de apoiar outras entidades sociais na criação de estabelecimentos de educação pré-escolar, respondendo, assim, a um dos direitos da criança enunciados pela Assembleia Geral das

Nações Unidas (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 3; Lei-Quadro, nº 5/97; Lei-Quadro nº 49/2005; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

De facto, a educação pré-escolar é fortemente apoiada pela legislação do sistema educativo português, no entanto, é salientado por Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) a ausência de inclusão da educação em creche, que, segundo as autoras das OCEPE, é indissociável da educação pré-escolar, fazendo referência a “uma unidade em toda a pedagogia para a infância” (p. 8), na qual os fundamentos e princípios educativos se encontram pedagogicamente ligados.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar preconizam quatro fundamentos da pedagogia para a infância que qualquer educador/a deve ter em conta na organização do seu trabalho. Em primeiro lugar, o desenvolvimento e a aprendizagem entendem-se como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, as oportunidades de aprendizagem nas interações estabelecidas e nas experiências proporcionadas contribuem para o desenvolvimento global da criança, que compreende as dimensões motora, social, emocional, cognitiva e linguística. Seguidamente, é primário reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo, esta possui um papel ativo e dinâmico no seu desenvolvimento como construtora do seu próprio conhecimento. De seguida, apresenta-se a exigência de resposta a todas as crianças, “independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia”, entre outros, qualquer criança possui o direito de acesso a uma educação de igualdade de oportunidades (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10). Por último, refere-se a construção articulada do saber. A educação pré-escolar compreende um processo dinâmico de educação e desenvolvimento da criança, no qual as várias áreas do saber não se desenvolvem como unidades estanques, mas como um todo (*idem*).

É notória a centralização na criança que as OCEPE conferem ao trabalho a realizar na creche e na educação pré-escolar. Todo o trabalho de um/a educador/a de infância se concentra num princípio educativo: resposta aos interesses e às necessidades das crianças. Esta perspetiva é resultado de uma evolução da conceção de criança, sendo que, atualmente, a criança é perspetivada “como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p. 114). Esta, ligando as ideias de Piaget e Vigotsky, possui a capacidade de construir o seu próprio conhecimento individualmente, mas,

sobretudo, em colaboração, sendo que com o apoio e desafio do educador é capaz de desenvolver atividades mais complexas, trabalhando, assim, na sua Zona de Desenvolvimento Próximo (Vasconcelos, 1997). Assim sendo, salienta-se o papel preponderante e essencial do/a educador na educação de infância, que é fulcral para o desenvolvimento global da criança. No entanto, é importante salientar que a família e a comunidade também representam uma parte integrante do processo educativo. A organização do ambiente educativo deve incluir a participação da família e da sociedade, uma vez que estes sistemas, igualmente, apoiam e influenciam a educação da criança. Ademais, é fundamental que o/a educador/a estabeleça uma estreita relação com a família das crianças, pois a educação pré-escolar é complementar da ação educativa desta. Com um trabalho de colaboração, o/a educador/a promove uma formação e um desenvolvimento equilibrado da criança (Hohmann & Weikart, 1995; Lei-Quadro nº 5/97; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Vasconcelos, 1997; Zabalza, 1998).

De novo se salienta a centralidade da ação do/a educador/a para a criança. Esta encontra-se no núcleo da prática deste/a, sendo que as várias dimensões do ambiente educativo são organizadas de forma a proporcionar um meio envolvente seguro, flexível, de confiança e potenciador de aprendizagens, com o objetivo de construir aprendizagens integradas e significativas (Decreto-Lei nº 241/2001).

Ademais, a criança deve ser perspectivada como um ser com personalidade e características singulares, sendo, assim, respeitada como indivíduo. Cada criança possui os seus interesses e necessidades e a ação do educador não deve ter apenas em vista o grupo, mas cada criança individualmente, com o principal propósito de apoiar cada criança na sua unicidade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Neste sentido, visando o sucesso formativo da criança na educação pré-escolar e em creche, é essencial conjugar o estudo de contributos teóricos com referentes legais, de forma a estruturar uma educação que promova aprendizagens integradas e integradoras. Para tal, o/a educador/a de infância deve sustentar-se em diversos processos que apoiem e contribuem para a sua prática. De acordo com o decreto-lei nº 241/2001, o/a educador/a de infância, “observa (...) planifica (...) e avalia a sua intervenção, o ambiente e os processos

educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p. 5573).

Desta forma, inicia-se um enquadramento legal e teórico dos processos suprarreferidos: observação, planificação e avaliação.

## 1.2. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

### 1.2.1. A Observação

A observação entende-se como parte integrante da ação do/a educador/a de infância e encontra-se na base de todo o processo educativo. Segundo Zabalza (1987a), a observação é uma das estratégias que melhor se adapta à educação de infância e possibilita uma recolha direta de dados, necessários para o desenvolvimento de trabalho do/a educador/a de infância. Desta forma, a observação surge como essencial na prática pedagógica pois é o principal meio que o/a educador/a possui para acompanhar cada criança e o grupo.

Através deste processo, o/a educador/ tem a possibilidade de observar não só as crianças e a forma como estas interagem, brincam, aprendem, como também os materiais, os espaços e a forma como estes se inserem no ambiente educativo. É, de facto, um processo de apoio à ação educativa do/a educador/a, no entanto, a observação é realizada com uma intencionalidade: resposta aos interesses e às necessidades das crianças. Neste sentido, o/ educador/a observa a criança e reflete se a rotina e as atividades que panificou e a organização do ambiente que criou fomentam oportunidades de aprendizagens ricas para as crianças. Desta forma, a observação insere-se como um processo na metodologia de investigação-ação, na qual o/a educador/a observa as suas crianças em ação no ambiente educativo, acompanhando com registo, e posteriormente reflete para desenvolver a qualidade da sua prática (Bertram & Pascal, 2009; Queroz & Stutz, 2016).

No que concerne à ação educativa, a observação “está entre as principais atividades que deveriam ser realizadas antes, durante e até mesmo depois da prática na escola” (Queroz & Stutz, 2016, p. 7). Ademais, a observação deve ser sempre acompanhada de registo para posterior reflexão, sendo que este pode ser realizado através da escrita, gravação de áudio ou vídeo, fotografias, entre outros (Estrela, 1994).

A observação e o registo do/a educador/a refletem-se no seu trabalho, nomeadamente na planificação e na avaliação que, seguidamente, serão explicitados, abrangendo a relevância da observação para a sua estruturação.

### 1.2.2.A Planificação

Desta forma, visando o sucesso formativo da criança na educação de infância, é importante estudar e analisar pressupostos teóricos que estruturam uma melhor prática. Os pressupostos teóricos suprarreferidos apoiaram o enquadramento até aqui realizado e serão seguidamente referidos, uma vez que se encontraram na base de todo o processo formativo prático da mestranda, complementando e apoiando a sua atividade em estágio. É importante referir que foram vários os documentos e modelos pedagógicos nos quais a mestranda fundamentou a sua teoria e prática.

Neste sentido, salienta-se a perspetiva pedagógica que acompanhou a estudante ao longo dos dois estágios curriculares, o HighScope. Este é um modelo transversal às duas valências, creche e pré-escolar, sendo ainda um dos modelos principais de referência para as orientadoras cooperantes, que acompanharam a prática da mestranda. Desta forma, inicia-se uma contextualização desta perspetiva.

O currículo HighScope centra-se num conceito, transversal a qualquer faixa etária da infância: a aprendizagem ativa. Este pressuposto defende que a criança aprende através da sua interação com o meio envolvente, encontrando-se, assim, em constante construção de conhecimento enquanto em interação com objetos, pessoas, ideias e experiências. Este ideal encontra-se apoiado na teoria piagetiana, na qual é referido que “o conhecimento é construído pelo sujeito em

interação com o mundo físico e social sendo, portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 79). A aprendizagem ativa assenta em quatro elementos críticos: ação direta sobre os objetos, reflexão sobre as ações, motivação intrínseca e resolução de problemas. São estes constituintes que definem a aprendizagem ativa, sendo assim possível verificar a complexidade deste processo físico e mental. Ademais, este, segundo o modelo HighScope, é perspectivado como uma experiência social, na qual as interações estabelecidas entre as crianças e os adultos são de extrema relevância. Desta forma, estabelece-se um grande ênfase ao papel de colaborador e apoiante do adulto na aprendizagem da criança, cujo objetivo principal é proporcionar momentos que desafiem a criança, de forma a que esta desenvolva ação e conhecimento na sua Zona de Desenvolvimento Próximo, conceito preconizado por Vigotsky (Vasconcelos, 1997). Através da interação com o meio envolvente e com o apoio do/a educador/a, a criança tem a oportunidade de construir e assimilar novo conhecimento, fulcral para o seu desenvolvimento global (Hohmann & Weikart, 1995; Oers, 2007; Oliveira-Formosinho, 2013).

Esta ideia pode ser associada ao conceito de *aprender a aprender* do Movimento da Escola Moderna. Segundo Folque (2014), as crianças aprendem e constroem conhecimento “ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva com mundo” (p. 89).

Não obstante o facto de as faixas etárias da infância possuírem notórias características singulares e distintas entre si, o modelo HighScope apresenta as experiências-chave que, em semelhança à aprendizagem ativa, são transversais à creche e ao pré-escolar. No entanto, estas encontram-se adaptadas às características particulares das diferentes faixas etárias, sendo possível analisar experiências-chave para crianças em creche e para crianças de idades pré-escolares, respetivamente, apenas se distinguindo um maior nível de complexidade e especificação para o pré-escolar. Através destas, foi possível à mestranda a dinamização de atividades significativas para as crianças, que estimulassem as diferentes capacidades destas, e ainda a sua reflexão e posterior avaliação (na qual a mestranda referia as aprendizagens evidenciadas semanalmente), compreendendo-se como um apoio ao trabalho desta. Estas representam o que as crianças são capazes de fazer enquanto se encontram em desenvolvimento e aprendizagem, sendo que se encontraram na base de uma

parte substancial do trabalho de planificação em creche, aquando em Prática Educativa Supervisionada I.

Para bebés e crianças até aos três anos, salientam-se *sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, música, comunicação e linguagem, explorar objetos, noção precoce de quantidade e de número, espaço e tempo* (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

A dimensão pré-escolar compreende as seguintes experiências-chave: *representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações sociais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo* (Hohmann & Weikart, 1995, p. 299).

Apesar de grande parte do trabalho da mestranda se basear no modelo HighSope aquando em Prática Educativa Supervisionada II, em estágio em pré-escolar, a planificação apoiou-se nas Áreas de Conteúdo e Domínios preconizados pelas OCEPE. Estes encontraram-se na base de todo o processo de planificação, desde as necessidades de aprendizagem verificadas e objetivos até à avaliação das atividades. As áreas de conteúdo e respetivos domínios são considerados

*âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 31).

Assim sendo, afere-se que as áreas e domínios indicados pelas OCEPE revestem-se de relevância e significado quando desenvolvidos na educação pré-escolar e implicam uma abordagem integrada e globalizante do conhecimento. As três áreas de conteúdo preconizadas são a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, que compreende os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática; e, finalmente, a Área de Conhecimento do Mundo. Desta forma, todo o processo envolvente da dinamização de atividades da mestranda compreendeu uma perspetiva baseada nas áreas e domínios suprarreferidos, com os principais objetivos de desenvolver globalmente a criança, fomentar a

expressão e comunicação através de meios distintos e despertar a curiosidade e o pensamento crítico, entre outros (Lei-Quadro nº 5/97; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A planificação possuía diversos campos a preencher que foram deveras relevantes para a prática pedagógica (cf. anexo A.1.). Estes apoiaram o trabalho da mestrandia de forma a alcançar um dos principais objetivos da educação pré-escolar, e ainda da creche, o desenvolvimento e a aprendizagem global da criança. Semanalmente, através da observação e do registo, duas estratégias essenciais no trabalho de um/a educador/a, a mestrandia identificava as necessidades de aprendizagem e as aprendizagens verificadas, possibilitando o acompanhamento, apoio e avaliação do processo educativo de cada criança. Eram ainda definidos os objetivos que iriam ser desenvolvidos ao longo da rotina diária e, nomeadamente, na dinamização das diferentes atividades planificadas para a respetiva semana, coordenados com as necessidades do grupo e de crianças individuais. Salienta-se da planificação semanal a organização de uma rotina diária. Tanto em creche como em pré-escolar, é essencial estabelecer uma rotina para que a criança possa antecipar os acontecimentos e, assim, possuir controlo sobre aquilo que faz, proporcionando, desta forma, uma aprendizagem ativa ao longo do dia (Oliveira-Formosinho, 2013; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

As rotinas definidas nas planificações de estágio em creche foram baseadas no modelo HighScope, que preconiza a organização do dia centrada em acontecimentos diários regulares e rotinas de cuidados. Assim sendo, o dia do grupo de crianças de creche compreendeu, principalmente, vários momentos de cuidados de higienização e alimentação, extremamente essenciais com crianças tão novas, tempo de escolha livre, nos quais as crianças exploravam e brincavam livremente, sendo que um momento da manhã era destinado à realização de atividades em tempo de grupo. Estas consistiam, predominantemente, em atividades de estimulação sensorial, uma vez que “os bebés e as crianças mais novas recolhem informação a partir de todas as suas ações (...) através da coordenação do paladar, tato, olfato, visão, audição, sentimentos e ações são capazes de construir conhecimento” (Post & Hohmann, 2011, p. 23). Desta forma, o dia-a-dia das crianças centrou-se na exploração sensório-motora, privilegiando-se a criação de um ambiente educativo de confiança através do

estabelecimento de interações de qualidade e o respeito pelas necessidades e interesses das crianças (*idem*).

Este mesmo princípio foi respeitado na planificação e dinamização de atividades em pré-escolar. As crianças eram incentivadas a tomar as suas iniciativas, sendo essencial o respeito pelo outro. Desenvolver a empatia pelos seus pares foi um dos objetivos a desenvolver tanto na rotina diária como nas atividades dinamizadas. Sendo a educação pré-escolar parte integrante da formação de um indivíduo social, que se encontra inserido numa comunidade, considerou-se extremamente importante a promoção da escuta, respeito e compreensão do outro. Este é um trabalho a ser desenvolvido desde a creche, principalmente em momentos de conflito, nos quais, as crianças mais novas (e mesmo as mais velhas) predominantemente têm somente a sua perspetiva e os seus sentimentos em conta. De facto, é notável a relevância da presença do/a educador/a na sala de atividades de creche e de jardim-de-infância para o apoio do desenvolvimento e educação da criança, salientando-se o seu papel de constante observador de forma a responder às necessidades das crianças (Hohmann & Weikart, 1995; Hohmann & Post, 2011).

Tal como suprarreferido esta observação diária resultou na planificação de uma rotina diária e atividades semanais, que estimulassem e desenvolvessem as capacidades das crianças e os objetivos definidos a partir das suas necessidades. Através da observação era possível aferir à mestranda quais os interesses e necessidades do grupo para a planificação da semana seguinte, sendo agora pertinente dar ênfase à planificação em pré-escolar.

A planificação para o jardim-de-infância envolveu um trabalho muito semelhante ao realizado em creche, salientando-se a adaptação às faixas etárias mais avançadas e conseqüentes necessidades e exigências. Desta forma, salienta-se a dinamização de atividades no momento da rotina de tempo de grupo. No pré-escolar, durante a rotina diária surge mais um momento de atividade sugerido pelo/a educador/a, sendo que um é realizado de manhã, após o acolhimento e outro de tarde, depois do almoço. A organização do grupo nestes momentos de desenvolvimento de atividade é crucial, sendo que o número de crianças irá depender da atividade que o adulto planificou.

“Em Tempo de Pequeno Grupo, o adulto reúne-se com cinco a dez crianças. Este fornece conjuntos de materiais que as crianças podem utilizar para exploração, criação,

experimentação e construção. Em Tempo de Grande Grupo, o adulto reúne-se com o grupo completo para discutir eventos próximos e futuros, cantar canções, contar histórias, movimentar-se ao som de música, participar em jogos ou outro tipo de atividades de grupo” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 245).

De facto, tal como Hohmann e Weikart (1995) afirmam, o/a educador/a organiza o grupo de acordo com a atividade que pretende desenvolver, sendo necessária cuidada reflexão para determinar quais as melhores condições para as crianças construírem conhecimento e se desenvolverem no desenrolar de uma específica atividade. Esta organização de grupo no momento de atividade advém de um objetivo preponderante: “encorajar o envolvimento ativo da criança com materiais, pessoas, ideias e eventos” (p. 245).

Desta forma, tal como suprarreferido, a mestranda planificou a rotina diária das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), a planificação de uma “rotina diária permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças” (p. 88). A organização e planificação do tempo, do espaço e do grupo, isto é, do ambiente educativo “requerem uma iniciativa docente proativa e (...) criam condições estruturais para a criança ser independente, ativa, autónoma” (Oliveira-Formosinho, p. 88).

O processo de planificação envolve várias dimensões e estratégias que são indissociáveis na ação do/a educador/a de infância. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), planear encontra-se ligado aos processos de observar, registar e documentar, avaliar e agir, tendo-se como resultado a organização do ambiente educativo. Estas estratégias encontram-se integradas num ciclo, sendo assim dependentes entre si. De novo se evidencia que as mesmas se revestem de intencionalidade educativa, o/a educador/a observa, regista, planifica e avalia com o objetivo de acompanhar o grupo e cada criança e o seu desenvolvimento (*idem*).

### 1.2.3.A Avaliação

É através da observação da criança em ação, que o/a educador/a é capaz de avaliar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Esta avaliação visa acompanhar a evolução da criança no seu dia-a-dia, possibilitando refletir e avaliar a própria ação do/a educador/a. Desta forma, esta caracteriza-se como formativa, uma vez que compreende não só a formação da criança como também do/a educador/a e dos restantes intervenientes do processo educativo. Ademais, é essencial realizar uma avaliação de caráter autêntico, uma vez que esta perspetiva uma avaliação centrada no processo, ou seja, no desenrolar do dia-a-dia da criança, nas atividades e brincadeiras que estas desenvolvem. Assim sendo, é avaliado o processo de aprendizagem da criança e não os seus resultados. Por último, salienta-se a perspetiva construtivista da avaliação em educação pré-escolar, que se encontra estritamente ligada com a perspetiva prática de criança que se adota em ação, a criança como agente do seu próprio desenvolvimento. A avaliação insere-se como um importante e complexo instrumento que exige do/a educador/a de infância muito cuidado e reflexão. Esta entende-se como um importante processo na educação uma vez que possibilita compreender os progressos feitos pela criança e ainda quais as dimensões a aperfeiçoar de forma a potenciar as oportunidades de aprendizagem para as crianças. Sendo que desta reflexão resulta a planificação e a (re)organização do ambiente educativo (Parente, 2004; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Nesta (re)organização, o/educador/a deve não só ter em conta os progressos da criança assim como o seu bem-estar no ambiente no qual se encontra inserida e o envolvimento da mesma aquando em atividade. Assim sendo, destaca-se a Escala de Envolvimento e a Escala de Bem-Estar da Criança. Estas Escalas apresentam instrumentos que possibilitam a avaliação do bem-estar da criança no contexto em que se encontra inserida (sendo que esta avaliação é somente realizada em creche) e do envolvimento desta nas atividades propostas. Uma vez que as crianças em creche e em pré-escolar são deveras distintas entre si e, por isso, possuem diferentes exigências, o seu envolvimento é analisado através de diferentes parâmetros que serão seguidamente apresentados (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005).

As Escalas suprarreferidas foram preconizadas por Ferre Laevers, que compreende que ao avaliar o bem-estar e o envolvimento da criança se avalia a qualidade da educação e do ambiente educativo (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005).

Segundo Laevers et al. (2005), o bem-estar da criança em creche é essencial pois é em sintonia consigo própria e com o meio envolvente que a criança se encontra predisposta para aprender e construir conhecimento. A satisfação de necessidades básicas – alimentação, higiene, atenção, afeto, valorização, entre outros – e a resposta aos interesses das crianças promovem um bem-estar emocional facilitador de aprendizagem. Esse bem-estar pode ser avaliado através de diversos indicadores que devem ser observados na ação da criança, sendo que a sua presença ou ausência se traduzem num nível de bem-estar. Os indicadores referidos são os seguintes: *satisfação, paz interior, vivacidade, abertura, autoconfiança e estar em contacto consigo própria* (Laevers et al., 2005, p. 7; Portugal & Laevers, 2010).

De acordo com autores suprarreferidos, o envolvimento surge igualmente na educação em creche como fulcral, uma vez que comprova que as crianças se encontram em aprendizagem e desenvolvimento, neste sentido, as crianças encontram-se a aprender a um nível mais profundo e, assim, a “tornar-se mais competentes”. Os indicadores que determinam o nível de envolvimento da criança em creche são: *motivação, intensa atividade cognitiva, satisfação, vontade de explorar e atividade no limite das suas capacidades* (Laevers et al., 2005, p. 10).

Por fim, assinala-se a Escala de Envolvimento da Criança na educação pré-escolar. Segundo Bertram & Pascal (2009), o envolvimento não se traduz simplesmente pela motivação da criança na atividade, esta deve também estar a desenvolver-se no limite das suas capacidades, ou seja, na Zona de Desenvolvimento Próximo (Vasconcelos, 1997). Mais uma vez, é possível avaliar o envolvimento da criança através de uma lista de indicadores: *concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação* (Bertram & Pascal, 2009, pp. 129-130).

Através das Fichas de Observação com os diversos indicadores suprarreferidos, refletem, então, um nível de envolvimento e/ou bem-estar nas respetivas Escalas (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005). Neste sentido,

os mesmos compreendem-se como instrumentos facilitadores da prática de um/a educador/a de infância.

O trabalho do/a educador/a de infância envolve a avaliação da criança e da sua evolução, refletindo acerca do seu próprio trabalho. Por isso, no que concerne à avaliação, o/a educador/a avalia igualmente a sua planificação, organização do ambiente educativo e interação com a criança, entre outros. Para tal, Ferre Laevers (1994, citado por Bertram & Pascal, 2009) preconizou uma Escala de Empenhamento do adulto, na qual identificou três categorias que um/a educador/a deve considerar em interação com as crianças, sendo estas a *sensibilidade*, a *estimulação* e a *autonomia* (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009, p. 136).

Baseando-se no trabalho de Carl Rogers (1983, citado por Bertram & Pascal, 2009), Laevers (1994, citado por Bertram & Pascal, 2009) indicou categorias que considerou compreenderem atitudes facilitadoras de aprendizagem para as crianças. Apesar de a criança ser construtora do seu próprio conhecimento, o/a educador/a encontra-se presente para apoiar essa construção e, desta forma, é essencial que adote uma postura que estimule a criança. Nas palavras de Bertram & Pascal (2009),

os educadores de infância devem ser capazes de fazer apreciações fundamentadas e críticas sobre a qualidade da educação e da aprendizagem que proporcionam às crianças. Deve salientar-se a importância de realizar observações objetivas para que se constituam num meio eficaz para desenvolver a qualidade da prática (p. 132).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a planificação e avaliação deve também compreender o processo de escutar a criança. Perspetivando a criança como sujeito e agente ativo da sua educação e desenvolvimento, a sua voz deve ser tida em conta. Esta é capaz de se expressar de distintas formas e o/a educador/a deve incluir na sua ação a escuta das suas opiniões, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “quer a escuta quer a observação devem ser porto seguro para contextualizar e projetar a ação educativa” (p. 49). Assim sendo, é possível aferir que as estratégias suprarreferidas compreendem-se como processos facilitadores da ação educativa do/a educador de infância, auxiliando-o a conhecer mais aprofundadamente as crianças que se encontra a guiar e apoiar.

Ademais, é fulcral destacar a documentação pedagógica, “uma forma de narrativa que se refere às experiências e atividades que as crianças realizam no quotidiano do jardim de infância e integra uma variedade de registos: escritos, vídeo, áudio, fotográficos, amostras de trabalhos das crianças, etc.” (Lino, 2013, p. 132). Esta é uma estratégia essencial para o/a educador/a no acompanhamento da evolução das crianças e permite a possibilidade que este se distancie da prática e que utilize a documentação como “memórias” que pode consultar “para reconstituir e compreender o processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 14). A documentação pedagógica é um completo e importante processo de recolha de informação que possibilita o acompanhamento de evolução da criança. Esta pode ser consultada não só pelo/a educador/a como também pelas próprias crianças e pelos seus pais, envolvendo todos os intervenientes do processo educativo no desenvolvimento global e educação da criança (Araújo, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim sendo, “a documentação é considerada como um processo de aprendizagem, como um instrumento de reflexão, e como um ponto de partida para a reconstrução do trabalho pedagógico” (Azevedo, 2009, p. 54, citado por Araújo, 2013, p. 63).

As estratégias, tais como a observação, a escuta, a avaliação, a planificação, a documentação, representam, de facto, um grande apoio ao trabalho de um/a educador/a, no entanto, tal como anteriormente referido, é indispensável ter em conta as diversas perspetivas pedagógicas que apresentam a caracterização de diversas dimensões, tendo em comum a criação de oportunidades ricas e diversificadas de aprendizagem. Ademais, os processos acima descritos são abrangidos pelos modelos curriculares que irão ser aqui analisados. Estes salientam a importância de observar, documentar e avaliar o processo da criança (Araújo, 2013; Hohmann & Weikart, 1995; Lino, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Parente, 2004).

### 1.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A caracterização de alguns aspetos de contributos teóricos será, seguidamente, apresentada. Estes representaram um importante apoio na formação da mestranda, complementando a sua prática pedagógica. O modelo HighScope e as OCEPE salientam-se no processo formativo da mestranda, no entanto, esta encontrou igualmente um grande suporte em aspetos comuns e distintos de outras perspetivas pedagógicas. Inicia-se esta contextualização com pressupostos teóricos que se relacionam com a creche.

A creche é frequentada por crianças dos zero aos três anos de idade, desta forma, as perspetivas em estudo apresentam um elemento comum: a exploração sensoriomotora característica destas faixas etárias. HighScope, Pedagogia-em-Participação, Reggio Emilia e Elinor Goldschmied preconizam a organização de um ambiente educativo que proporcione oportunidades de aprendizagem centradas na exploração sensorial, através da qual as crianças mais novas constroem conhecimento. Valoriza-se uma prática pedagógica na qual “a criança possa experimentar em continuidade, em interação, em comunicação, em liberdade de escolha e se possa sentir intrinsecamente competente e participante” (Araújo, 2013, p. 38). Desta forma, são privilegiadas atividades que estimulem os sentidos e as sensações da criança e que proporcionem interação com o meio envolvente (Goldschmied & Jackson, 2007; Hohmann & Post, 2011).

Das abordagens referidas, salienta-se a perspetiva construída por Elinor Goldschmied, a qual inspirou a prática educativa em creche com a apresentação de duas atividades marcantes e significativas para as crianças mais novas, que aprendem através da exploração.

Na sua teoria, principalmente baseada na sua prática, Goldschmied preconiza um ideal interativo: a abordagem pessoa-chave. Esta representa o/a educador/a de infância e “define-se como um modo de trabalhar nas creches, em que o foco e a organização se centram na promoção e apoio de vinculações estreitas entre crianças específicas e adultos específicos” (Araújo, 2013, p. 47). Assim sendo, a pessoa-chave salienta-se na educação da criança como um adulto de referência, na qual a criança (e os pais) deposita a sua confiança. A pessoa-chave possui três papéis principais e fundamentais na educação em

creche. Organizador, no qual o/a educador/a é responsável pela organização das diversas dimensões do dia-a-dia da criança. Facilitador, a pessoa-chave acompanha a criança nas suas atividades, fornecendo-lhe apoio e segurança ao longo do dia. Por último, iniciador, no qual, o adulto de referência propõe atividades e guia as crianças no seu desenvolvimento. Estes papéis e as responsabilidades que acarretam foram concebidos de forma a apoiar a criança na creche, fornecendo-lhe a segurança e a confiança que esta necessita para explorar livremente (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2007).

Assim sendo, são apresentadas as duas atividades suprarreferidas que são preconizadas pela sua qualidade e pertinência. As atividades foram desenvolvidas de forma a apoiar crianças de um ano e de dois anos de idade, distintivamente. Apresentam-se, assim, o cesto dos tesouros e o jogo heurístico, atividades que se focam na exploração sensoriomotora. Será dado maior enfoque ao cesto dos tesouros, uma vez que esta atividade é sugerida para grupos de crianças com um ano de idade, faixa etária com a qual a mestrandia estagiou em Prática Educativa Supervisionada I (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2007).

“O Cesto dos Tesouros reúne e oferece um foco para uma variedade rica de objetos quotidianos” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.114). Esta atividade é realizada com bebés e crianças que possuem habilidades motoras especificamente avançadas, tais como, o sentar sem apoio e o gatinhar. Nesta altura, as crianças encontram-se aptas para desenvolver uma atividade de cesto dos tesouros. Nesta, o/a educador/a possui o papel de organizador e facilitador. Este/a seleciona e organiza materiais sensorialmente ricos e estimulantes, que representem uma novidade para a criança. No desenrolar da atividade, a criança deve possuir total liberdade para explorar, não sendo interrompida pela intervenção de um adulto, o/a educador/a encontra-se somente presente para dar conforto e confiança e intervir nalgum caso de conflito. Desta forma, esta atividade deve ser realizada com apenas três ou quatro crianças em simultâneo, que partilham um cesto preenchido de objetos selecionados pela pessoa-chave e os exploram livremente através dos seus cinco sentidos (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2007).

O cesto dos tesouros salienta-se pela sua originalidade e pertinência na educação em creche. Este preconiza a exploração sensorial de objetos naturais

e quotidianos que estimulem a curiosidade natural da criança. Desta forma, esta atividade representa-se como deveras vantajosa para a criança, sendo que

“a título de benefício [para o desenvolvimento desta], são (...) mencionadas a experimentação de várias propriedades dos objetos, a possibilidade de exercitarem a escolha e a tomada de decisão, o fomento da capacidade atencional e dos primeiros intercâmbios sociais, através do contacto ocular, sorrisos ou sons pré-verbais dirigidos a outros bebés envolvidos no jogo” (Araújo, 2013, p. 54).

O jogo heurístico encontra-se designado para crianças com dois anos de idade e compreende a utilização de objetos e conjuntos mais complexos, de forma a desenvolver a concentração, a exploração, a experimentação das propriedades dos objetos e dos objetos em si e a formação de conjuntos. Mais uma vez, a atividade não deve ser orientada ou interrompida pelo/a educador/a (Araújo, 2013).

Ambas as atividades concebidas por Goldschmied fomentam a autonomia da criança, o respeito do adulto pelas escolhas desta e a exploração sensoriomotora, pilares da educação em creche. Baseando-se na sua rica prática profissional, Elinor Goldschmied idealizou uma perspetiva que respeita e defende princípios essenciais na prática em creche. Ademais, segundo Cardoso (2012), Goldschmied e Jackson salientam a importância da organização de um ambiente educativo fomentador de iniciativa e autonomia, sendo que o educador se encontra presente para oferecer confiança e apoio à criança.

Assim, salienta-se de novo a relevância do papel do/a educador/a na educação da criança. Segundo as diferentes perspetivas pedagógicas, o ambiente educativo deve ser construído através da promoção de interações de qualidade, que se centrem nas capacidades, interesses e necessidades das crianças. Daí, destacam-se os cinco elementos-chave preconizados pelo modelo HighScope que promovem ambientes de apoio: *partilhar o controlo entre adultos e crianças; centrar-se nos pontos fortes das crianças; estabelecer relações autênticas com as mesmas, comprometer-se ao apoio das brincadeiras das crianças e adotar uma abordagem de resolução de problemas em conflitos sociais* (Hohmann & Weikart, 1995, p. 52).

Estes elementos-chave, desta forma, proporcionam a criação de um ambiente educativo que apoia o desenvolvimento global da criança, no qual a

criança fortalece a sua confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima. Estas capacidades são desenvolvidas de acordo com o ambiente educativo organizado e as atividades sugeridas e dinamizadas pelo/a educador/a, que os planifica através da avaliação dos interesses e das necessidades da criança.

Desta forma, seguindo as ideias suprarreferidas surge uma metodologia de trabalho que compreende as dimensões suprarreferidas que surge como “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem *o mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis às crianças (...) de hoje” (Gambôa, 2011, p. 49).

A metodologia que é aqui apresentada é a metodologia de trabalho de projeto e insere-se na pedagogia de diversas perspectivas, tais como, Pedagogia-em-Participação, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna (Folque, 2014; Gambôa, 2011; Lino, 2013; Hohmann & Weikart, 1995).

Desta forma, a metodologia de trabalho de projeto insere-se em modelos curriculares transversais à educação em creche e em pré-escolar, sendo que esta se desenvolve com crianças dos três aos seis anos de idade, sendo “ainda (...) possível introduzir *uma orientação para o trabalho de projeto* na ação pedagógica com crianças dos zero aos três anos” (Vasconcelos et al., n.d., p. 8).

Esta metodologia foi inicialmente proposta por William Kilpatrick e John Dewey e é uma forma de construção de conhecimento, na qual as crianças, juntamente com o/a educador/a, iniciam uma investigação acerca de um problema/tópico, de forma a responder a este e aprender mais acerca deste (Maia, 2008). O projeto, desta forma, surge como uma metodologia deliberada pelo/a educador/a e pelas crianças, como um ato intencional de procura de informações e aprofundamento de conhecimentos. Assim sendo, a criança deve-se encontrar predisposta a participar no projeto traçado, pois a metodologia de projeto tem como centro de ação a criança e o seu interesse. Seguindo este ideal, o projeto pode ser desenvolvido com todas as crianças do grupo, em pequeno grupo ou somente com uma criança. É fulcral que a criança queira participar no projeto, desta forma, a organização do grupo pode variar consoante os interesses das crianças (Gambôa, 2011; Maia, 2008).

A metodologia de projeto compreende quatro fases de trabalho, segundo Vasconcelos et al. (n.d.), que serão seguidamente apresentadas.

A primeira fase consiste na *definição do problema*, sendo que é neste momento inicial que se formula o problema ou a questão à qual se irá responder.

A segunda fase compreende a *planificação e desenvolvimento do trabalho*, na qual “[se faz] uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto” (Vasconcelos et al., n.d., p. 15). É definido o que se vai fazer e por onde se começa colocando-se diversas questões acerca das possibilidades, sendo depois distribuídas tarefas pelas crianças. A terceira fase é a de *execução* que exige trabalho deveras autónomo por parte das crianças. Nesta, as mesmas partem para a pesquisa de informação através de diversos meios e documentam as informações que recolhem, compreendendo-se uma aprendizagem direta por parte da criança. A fase final engloba *divulgação e avaliação*. As crianças partilham com outros os conhecimentos que construíram e avaliam o trabalho realizado, analisando os conteúdos que aprenderam, o contributo de cada um, etc. (Vasconcelos et al., n.d.; Gambôa, 2011).

Não obstante ao facto de o projeto ser desenvolvido em diferentes fases, este não é um processo estanque. Nas palavras de Gambôa (2011)

“os passos do projeto, sumariamente transcritos, não são passos cronológicos, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis. Tratam-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Kilpatrick, 1926, citado por Gambôa, 2011).

A metodologia de trabalho de projeto permite a articulação da construção de conhecimento com os interesses das crianças. A pedagogia de trabalho, nesta metodologia, compreende-se como participativa, na qual a criança é a responsável por todo processo de construção de conhecimento, fortalecendo, assim, as suas capacidades de autonomia e iniciativa (Gambôa, 2011; Hohmann & Weikart, 1995; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Associada a esta metodologia, evidencia-se a documentação pedagógica. Esta não é uma estratégia somente utilizada pelo/a educador/a como forma de acompanhar a evolução das crianças, este pode e deve ser utilizado por elas mesmas. Encontra-se associada ao trabalho de projeto, na medida em que as crianças constroem registos das informações que vão recolhendo. A documentação pedagógica resultante permite a avaliação e divulgação do projeto na sua consolidação (Gambôa, 2011; Lino, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No trabalho de projeto, “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos et al., n.d., p. 11). Desenvolve-se, assim, um currículo contextualizado uma vez que este é “determinado pelas interações e diálogos que se estabelecem no cotidiano educativo entre as crianças, os professores e o ambiente físico e social em que estão integrados”, salientando-se, assim, a sua pertinência na educação pré-escolar (Lino, 2011, p. 129).

Para culminar esta caracterização de dimensões e características preconizadas por diversas perspectivas pedagógicas, considera-se essencial evidenciar a complexidade da educação pré-escolar. Esta compreende-se como um processo dinâmico e participativo, no qual a criança possui um papel de sujeito e agente do seu processo educativo.

Termina-se o presente capítulo de enquadramento legal e teórico, evidenciando que “a educação não é a preparação para a vida é a própria vida” (Dewey, n.d., citado por Gambôa, 2011, p. 52).

## **2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

O presente capítulo irá debruçar-se sobre a caracterização dos contextos educativos nos quais foi realizado Estágio Curricular, no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II. Este foi realizado em contextos distintos, salientando-se, assim, a importância de este capítulo compreender duas caracterizações diferenciadas. Sendo a prática indissociável da dimensão teórica e metodológica, a caracterização irá ser acompanhada de respetivos quadros que se revestem de relevância aquando da caracterização de uma determinada dimensão.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM CRECHE**

Assim sendo, inicia-se a caracterização, focalizando-se no contexto educativo de creche. O modelo pedagógico HighScope irá acompanhar a caracterização do contexto de creche uma vez que este acompanhou todo o processo formativo paralelo à realização da Prática Educativa Supervisionada I como também era o modelo pedagógico de base para o trabalho realizado pelas educadoras da Instituição.

O estágio curricular em creche foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social na zona metropolitana do Porto. Esta apenas compreendia a valência de creche, não incorporando, assim, jardim-de-infância. Desta forma, as idades das crianças inscritas nesta Instituição encontravam-se compreendidas entre os zero aos três anos de idade.

É de referir que a Instituição foi inaugurada a março de 2015, apresentando, assim, instalações bastante recentes e modernas. Estas eram amplas e espaçosas e encontravam-se devidamente identificadas e organizadas, facilitando todo o

trabalho realizado na creche. Ademais, com espaços amplos e diversificados era possível a arrumação e organização de diversos materiais, plásticos, de higiene, de limpeza, entre outros. Segundo Post e Hohmann (2011), é essencial proporcionar conforto para as crianças como para os adultos. E de facto, as instalações da creche eram deveras adequadas e favoráveis para o todo o trabalho realizado, estas compreendiam diversos espaços de arrumação, reunião e vestiário, equipados com mobiliário proporcional ao tamanho dos adultos, caracterizam-se assim áreas confortáveis e apropriadas para o trabalho realizado em creche.

Salienta-se ainda a higienização dos espaços, principalmente das salas de atividades, das casas de banho e do refeitório, deveras importante em contexto de creche. Estes encontravam-se sempre devidamente asseados, sendo efetuada limpeza várias vezes durante o dia, limpeza esta processada quando as crianças não se encontravam presentes no mesmo espaço.

De seguida, apresentam-se os diferentes espaços da creche. Estes encontram-se distribuídos pelos quatro andares da Instituição, sendo que se encontram ligados através de escadas e de um elevador, que facilita deveras o acesso aos diferentes pisos com crianças tão novas. É essencial referir que a zona de escadaria se encontra separada das áreas das salas, sendo que as crianças eram sempre acompanhadas por adultos quando se encontravam próximas de escadas, mantendo a segurança e integridade física destas.

No rés-do-chão é possível encontrar a receção, onde são recebidos os pais e as suas crianças, o gabinete pedagógico, onde a Coordenadora desenvolve todo o seu trabalho relativo à creche, o refeitório e contígua cozinha, para a preparação de comida e para os vários momentos de refeição da rotina, a lavandaria, que possibilita a lavagem das roupas e batas das crianças e uma sala de isolamento, utilizada para a prevenção do contágio de algum vírus. Neste andar ainda se encontram duas salas de Aquisição de Marcha dos 24 aos 36 meses e a sua respetiva casa de banho e uma casa de banho para os adultos. O primeiro andar é constituído, maioritariamente pelas duas salas de Aquisição de Marcha dos 12 aos 24 meses e sua respetiva casa de banho, sendo ainda possível aceder ao gabinete médico.

O segundo andar compreende a sala polivalente, onde as crianças são acolhidas e ainda onde são realizadas atividades de expressão motora, e a sala de Berçário, que se encontra dividida em diversos espaços necessários às

crianças e adultos responsáveis pela sala, espaços estes: distintas áreas de cuidados, uma pequena cozinha, uma divisão com berços, uma pequena área de cuidados de higiene e uma casa de banho para adultos, apresentando ainda espaço para atividade das crianças. Descendo para a cave da Instituição, tem-se acesso às duas salas de reunião disponíveis, mobiladas com mesas e cadeiras para a realização de reuniões; um pequeno vestiário/balneário, onde é possível as educadoras e assistentes técnicas mudarem-se e uma casa de banho.

A creche ainda apresenta dois espaços exteriores distintos (cf. Anexo 4.1.), ligados a diferentes andares, salientando-se a sua importância como prolongamento do espaço interior de brincadeira (Post & Hohmann, 2011). Contíguo à sala polivalente é possível encontrar um espaço exterior para exploração de água e areia. Sendo que o espaço exterior mais usado pelas crianças encontra-se ligado ao refeitório no primeiro andar, separado com grandes portas de vidro. Este espaço possui um pequeno jardim com árvores e ainda um parque infantil, equipado com um baloiço, uma pequena torre e escorrega e um equipamento com mola. Ademais a área do mesmo encontra-se revestida com pavimento esponjoso, exceto na área relvada e apresenta as características ideais para a criação de oportunidades de movimento para as crianças defendidas por Post e Hohmann (2011), uma mudança de piso e uma pequena encosta relvada.

Concomitantemente, são ainda essenciais o pessoal docente e não-docente, responsáveis pelas crianças e pelos cuidados a ter com estas. O corpo docente da Instituição é constituído por quatro educadoras de infância, cada uma responsável por uma sala de Aquisição de Marcha, sendo que uma das educadoras é ainda responsável pela planificação das atividades de Berçário. Ainda estão designadas sete assistentes técnicas, distribuídas pelas quatro salas, que acompanham o trabalho das educadoras. Segue-se a apresentação do pessoal não-docente que incorpora quatro assistentes dos serviços de limpeza e de cozinha. Apesar de se responsabilizarem por diferentes tarefas, todos os elementos do pessoal comunicam entre si, tendo sempre em perspectiva o melhor para as crianças.

Concluída a caracterização do corpo docente e não-docente, segue-se para a caracterização da sala de atividades, na qual foi realizada Prática Educativa Supervisionada.

A sala referida é a sala 1A - Aquisição de Marcha dos 12 aos 24 meses, localizada no primeiro andar da creche (cf. Anexo 4.2.). Esta acolhia um grupo de 13 crianças do um aos dois anos de idade. O seu espaço, apesar de reduzido, era deveras amplo, proporcionando uma grande área para movimentação livre das crianças, tal como é indicado por Post e Hohmann (2011). A sala possuía mobiliário diversificado para a organização de materiais e para a realização de cuidados (cf. Anexo 4.3.). Logo à entrada era possível encontrar um lavatório, colocado a uma altura adequada ao tamanho das crianças, permitindo a higienização autónoma destas, com várias estantes montadas superiormente, apenas acedidas por adultos, onde se encontravam diversos materiais plásticos, documentos e livros infantis. Contiguamente, encontrava-se um armário com duas portas onde se encontravam organizados diversos materiais, tais como, as fraldas, toalhetas e garrafas de água das crianças, e em estantes mais altas, mais uma vez, apenas acedidas por adultos, a arrumação de diversos materiais de expressão plástica.

Apoiados juntos a uma parede, localizavam-se dois armários, sendo que um continha os brinquedos e materiais sensoriais para acesso das crianças nos tempos de escolha livre e ainda incluía uma televisão posicionada no seu topo, a uma altura que as crianças não conseguiam alcançar e o seguinte era um muda fraldas, onde se procedia à higienização das crianças nos vários momentos de troca de fralda do dia. A sala ainda dispunha de um pequeno armário com brinquedos maiores dispostos ao nível das crianças e uma aparelhagem colocada superiormente. Localizada num canto da sala, de forma a aproveitar o máximo do espaço da sala, encontrava-se uma mesa com cadeiras, adequadas ao tamanho das crianças. De forma a criar um ambiente familiar para as crianças eram expostas fotografias destas em atividade nas paredes da sala e havia ainda à disposição das crianças uma caixa com montagens de fotografias da família de cada uma.

A partir da sala 1A era ainda possível aceder a um terceiro espaço exterior, exclusivo desta. Através de uma porta de vidro, as crianças podiam deslocar-se para uma varanda relativamente ampla, em dias de condições meteorológicas favoráveis, durante o tempo de escolha livre. Ademais este espaço era ainda aproveitado para a dinamização de atividades plásticas.

Embora a sala 1A não se encontrasse dividida em diversas áreas, preconizadas por Post e Hohmann (2011), esta apresentava uma organização na

qual todo o mobiliário equipamento e brinquedos se encontravam dispostos nos cantos da Sala, “deixando o meio da sala (...) para gatinhar, baloiçar e andar” (*idem*, p. 104), sendo esta disposição ideal para as crianças, que se encontravam em desenvolvimento da aquisição de marcha, além disso, incluía abundância de materiais e brinquedos sensorialmente estimulantes. Ademais, a Sala também não apresentava mobiliário adequado ao tamanho dos adultos (apenas os armários e estantes para arrumação), sendo esta condição pouco crítica, uma vez que os adultos, grande parte do tempo, se encontravam posicionados ao nível das crianças, ou seja, sentados ou deitados no chão com estas.

A rotina diária na sala 1A encontrava-se organizada de forma a responder às exigências das idades das crianças. Neste sentido, foram definidos diversos momentos ao longo do dia para prestação de cuidados e higiene e de tempo de escolha livre. Tendo em vista as necessidades e os interesses das crianças, a criação de vários momentos para se cuidar da higiene das mesmas e para brincadeira tornam-se indispensáveis na organização da rotina diária (Post & Hohmann, 2011).

Apesar de algumas crianças chegarem a partir das 7h30 à creche, o momento de acolhimento na sala de atividades iniciava-se às 9h. Neste momento havia um pequeno reforço alimentar para as crianças, pois algumas encontravam-se na creche desde muito cedo e ainda era dedicado tempo aos seus cuidados corporais. Estes criavam um momento para que as crianças que se encontrassem no processo de desfralde realizassem as suas necessidades e ainda possibilitavam aos adultos cuidar da higiene das crianças que usavam fralda. A partir das 9h40 procedia-se para a interpretação da canção dos bons dias e para tempo de escolha livre. Seguidamente, a partir das 10h iniciava-se a dinamização de uma atividade em tempo de grupo. As atividades eram planificadas para a duração de cerca de 30 minutos, sendo que após a sua conclusão se voltava a um momento de cuidados corporais. Uma vez que o almoço começava por volta das 11h, num momento anterior, juntamente com os cuidados corporais, as crianças comiam a fruta.

Após a hora do almoço, que terminava por volta das 11h30, iniciavam-se os momentos de cuidados de preparação para a sesta. Aqui, todas as crianças, mesmo as que não se encontravam no processo de desfralde, se sentavam no pote para realizar as suas necessidades fisiológicas, sendo depois colocada uma fralda para a sesta. As crianças eram acordadas por volta das 14h30 e, devido às

suas necessidades suprarreferidas, nesta hora encontrava-se planificado mais um momento de cuidados corporais, que se seguia de tempo de escolha livre. Às 15h, com o auxílio de vários adultos, as crianças dirigiam-se para o refeitório para o lanche da tarde, que terminava por volta das 15h30. De seguida, as crianças tinham a oportunidade de brincar no espaço exterior (se as condições meteorológicas fossem favoráveis, senão iriam para a sala de atividades) até às 16h30, a hora de saída. A creche encontrava-se aberta até às 19h da tarde, por isso, as crianças cujos pais não pudessem ir buscar a essa hora ficavam na creche na companhia das assistentes técnicas.

Estando a organização do espaço e do tempo da sala 1A apresentado, segue-se a caracterização do “seu” grupo.

Inicia-se a caracterização com a apresentação do Plano de Trabalho de Grupo: “O Despertar dos Sentidos”. Este centrava-se em atividades estimulantes e sensorialmente ricas, uma vez que as crianças nestas faixas etárias constroem conhecimento através da exploração do meio com os seus sentidos. Ademais, as atividades planificadas para o grupo da sala 1A também se concentravam no Projeto Educativo da Creche, comum a todas as salas.

O grupo, constituído por 13 crianças, das quais seis do sexo feminino e sete do sexo masculino, apesar de relativamente homogéneo no que concerne à faixa etária, era bastante heterogéneo em relação a características individuais e níveis de desenvolvimento das crianças. Ao longo das várias semanas de PES, foi possível observar e conhecer as crianças, as suas semelhanças e as suas diferenças.

Comummente, as crianças comunicavam, entre si e com os adultos, não verbalmente. Embora o seu desenvolvimento da linguagem se encontrasse em iniciação, as crianças mostravam ser perfeitamente capazes de expressar o seu (des)contentamento, as suas intenções, etc. Ao longo das várias semanas de estágio, grande parte das crianças demonstraram evoluções ao nível do desenvolvimento linguístico, sendo capazes de repetir palavras ditas pelos adultos e identificar verbalmente objetos e pessoas autonomamente.

Nas semanas iniciais de estágio foi logo possível constatar os interesses do grupo. Música, animais e representação criativa despertavam a atenção e curiosidade das crianças, provocando reações de entusiasmo e felicidade nestas. De facto, estes interesses mantiveram-se até ao final do estágio. Nas várias atividades dinamizadas e em diversos momentos da rotina diária, as crianças

respondiam com deveras emoção: ao ouvir música, começavam prontamente a dançar, sozinhos ou em par; pediam canções sobre animais, executavam os seus sons característicos e em atividades de representação criativa, exploravam intensamente o material proporcionado, não querendo terminar a tarefa.

A exploração intensa e concentrada foi uma ação visivelmente comum entre as crianças, sendo que esta se realizava em qualquer momento do dia com qualquer objeto. Munidas com a sua curiosidade inata e “através da coordenação do paladar, tato, olfato, visão, audição, sentimentos e ações [eram] capazes de construir conhecimento” (Post & Hohmann, 2011, p. 23).

Acrescenta-se, por último, que as crianças, ainda que muito novas, manifestavam distintos e vincados traços da sua personalidade. Na escolha de brincadeiras, na relação com os pares, na participação em atividades, na reação a conflitos, as crianças demonstravam já características únicas, constatando que determinados traços da sua personalidade já se encontravam em desenvolvimento ou até desenvolvidos.

Desta forma se conclui a caracterização do contexto educativo de creche, seguindo-se, assim, para a caracterização do jardim-de-infância, no qual foi realizada a Prática Educativa Supervisionada II.

## 2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

O jardim-de-infância, no qual a mestranda realizou o estágio, encontra-se inserido numa Escola Básica de 1º Ciclo e Jardim-de-Infância de um agrupamento de escolas da zona metropolitana do Porto, tendo sido inaugurada em agosto de 2010. Assim sendo, pertence à rede pública de ensino e encontra-se associada às restantes escolas e bibliotecas do mesmo agrupamento, à Câmara Municipal e a outros espaços públicos da área metropolitana.

A Escola Básica encontra-se inserida numa zona altamente desenvolvida, rodeada de áreas residenciais e comerciais, e, assim, devido à sua localização, é deveras requisitada. Ademais, as crianças inscritas na Escola provêm de meios familiares cultural e economicamente distintos, criando grande diversidade.

Uma vez que a escola engloba o 1º ciclo do ensino básico e educação pré-escolar possui espaços distintos para as duas valências, sendo que alguns espaços são comuns. Estes encontram-se distribuídos por apenas dois andares, no entanto, cada andar é deveras amplo, permitindo a criação de áreas diversificadas. O jardim-de-infância e as salas de 1º ciclo localizam-se no mesmo andar, embora em áreas separadas, sendo que o átrio principal, o ginásio e o refeitório são partilhados, no entanto, em horários distintos.

As crianças são recebidas no átrio principal, constituído por um largo corredor e um pequeno gabinete de receção com paredes envidraçadas, e dirigem-se para a área de pré-escolar, localizado no mesmo andar, que engloba três salas de atividades – A, B e C - e uma casa de banho, equipada com lavabos adequados ao tamanho das crianças, onde existe ainda um chuveiro e um armário para arrumação de materiais de higienização. Acedido através das salas, encontra-se um pequeno espaço exterior, exclusivo para a valência de pré-escolar. Tanto à entrada desta área como à entrada da escola, no átrio principal, é constantemente possível visualizar exposições das produções realizadas pelas crianças. No mesmo andar, numa área distinta, encontram-se oito salas de 1º ciclo e respetivas casas de banho.

De acordo com as salas existentes na escola, esta compreende três educadoras de infância, cada uma responsável por uma sala de atividades e oito professoras do 1º ciclo do ensino básico, estando cada uma responsável por uma turma. De acordo com a lei nº 49/2005, são objetivos da educação pré-escolar e escolar a formação de todas as potencialidades da criança e a igualdade de educação para todos, por isso, ainda se destacam cinco professores responsáveis pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.) e dois professores de ensino especial.

Complementares à ação dos professores e das educadoras, assinalam-se duas assistentes técnicas e quatro assistentes operacionais no jardim-de-infância e sete assistentes operacionais a trabalhar com o 1º ciclo. Ademais, responsável pela organização da equipa educativa, encontra-se uma professora coordenadora do estabelecimento.

Para além das salas de atividade, no primeiro andar da escola, é possível encontrar um gabinete médico, com uma marquesa e alguns materiais médicos, uma sala de Direção, a sala dos professores e uma sala de ensino especial, com

um computador e secretária e alguns materiais para crianças com necessidades educativas especiais expostos.

No andar inferior, é possível encontrar os espaços partilhados pelas crianças, nomeadamente, o refeitório, conexo a uma cozinha, onde se preparam refeições para a escola e outras Instituições, e o ginásio, que está ligado a dois balneários para as crianças do 1º ciclo, um feminino e um masculino, e duas casas de banho. Neste andar, ainda se tem acesso à biblioteca, pertencente à rede pública de bibliotecas escolares, equipada com livros, vários computadores, uma televisão e várias mesas e cadeiras; ao espaço polivalente; a uma arrecadação de arrumação de materiais de expressão motora e diversos espaços exteriores, que compreendem um campo de jogos com balizas fixas, um recreio coberto (para as crianças do pré-escolar) e outro equipado com alguns materiais de psicomotricidade.

Os dois andares da escola encontram-se ligados através de escadas e de um elevador. E distribuídas pelos andares, contíguas a espaços utilizados por adultos e por crianças, existem seis instalações sanitárias (excluindo as já referidas), sendo que duas são exclusivas para adultos e outras duas para crianças com mobilidade reduzida.

A instituição apresenta espaços e equipamentos adequados às crianças, no entanto, salienta-se a carência de espaços verdes nos espaços exteriores, sendo que estes, embora diversificados, foram completamente revestidos de cimento. Segundo Hohmann e Weikart (1995), é deveras importante que as crianças tenham a oportunidade de contactar diretamente com a natureza, brincar e experimentar na terra com árvores, flores, folhas, entre outros elementos da natureza, algo que não se encontra num espaço interior. Os espaços exteriores, aos quais as crianças do jardim-de-infância têm acesso, carecem deste contacto que é tão importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Desta forma, segue-se para a caracterização do espaço da sala de atividades, sendo esta a sala C, onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada II.

Esta encontra-se na área de pré-escolar da escola, juntamente com as salas A e C. Estas partilham um corredor, onde as crianças são acolhidas todas as manhãs, que contém cabides para todas as crianças, devidamente identificados com as fotografias destas, de forma a que estas possam guardar a sua mochila e o seu casaco autonomamente.

Ao entrar na sala B, de cada lado da porta, é possível encontrar, à direita, uma banca com um lavatório e armários colocados inferiormente, proporcionais ao tamanho das crianças, para que estas a possam utilizar e, à esquerda, um armário com quatro portas, sendo este acedido por adultos, com várias prateleiras onde se encontram arrumados vários materiais plásticos e ainda algumas capas com documentação para consulta da orientadora cooperante.

Todos os armários para organização e arrumação de materiais foram colocados contíguos às paredes da sala, de forma a otimizar o espaço desta. No seu centro encontram-se dispostas duas mesas, utilizadas em vários momentos da rotina diária, onde as crianças se dividem em dois grupos: cinco e seis anos numa mesa e três e quatro anos noutra.

Segundo Hohmann & Weikart (1995), a sala de atividades de pré-escolar deve ter uma organização em diferentes áreas de jogo, de forma a estimular distintos tipos de brincadeiras, característica presente na organização espacial da sala B (cf. Anexo 4.4.). Estas áreas são: a da casinha, a da expressão plástica, a da garagem, a das construções, a dos jogos, a da biblioteca e a designada do computador. Em cada área, há uma grande variedade de materiais que proporciona um diversificado leque de experiências de brincadeiras. O espaço encontra-se organizado de acordo com os interesses e as necessidades das crianças, sendo que nos momentos de jogo livre, estas desfrutam das áreas e materiais correspondentes com grande prazer. A distribuição feita pelas áreas no momento de jogo livre precede sempre a brincadeira e é feita de forma deveras organizada. Esta apoia-se num instrumento de pilotagem inserido na sala pela educadora cooperante, o quadro de *Atividade nas Áreas*, semelhante ao *Mapa de Atividades* preconizado pelo Movimento da Escola Moderna (cf. Anexo 4.5.1.). “Neste quadro com duas entradas, os nomes de todas as crianças encontram-se na coluna à esquerda e as áreas de atividades na linha horizontal superior” (Folque, 2014, p. 55), desta forma, cada criança coloca um círculo no seu local respetivo, indicando qual a área na qual quer ir passar os seus momentos de jogo livre daquele dia. Salienta-se que cada área corresponde a um círculo de cor distinta, por exemplo, a área da casinha corresponde ao cor-de-rosa. Este e outros quadros encontram-se expostos numa parede, a uma altura alcançável pelas crianças, junto à área de reunião, que coincide com o espaço das áreas da biblioteca e das construções. Os restantes quadros referidos são o quadro de *Marcação de Presenças* e o quadro do mês, também inspirados

pelo modelo pedagógico do MEM. O quadro de Marcação de Presenças “trata-se de um quadro mensal de duas entradas: os dias da semana/mês encontram-se na linha superior e os nomes das crianças [juntamente com uma fotografia] na coluna da esquerda” (Folque, 2014, p. 55) e no momento do acolhimento, as crianças marcam as suas presenças (cf. Anexo 4.5.2.). O quadro do mês é uma tabela com setes colunas, na qual cada uma corresponde a um dia da semana, sendo que em cada dia do mês, as crianças registam o que de marcante se passou (cf. Anexo 4.5.3.). Estes instrumentos (cf. Anexo 4.5.) possibilitam, principalmente, a construção da autonomia da criança.

Os armários onde se encontram os vários materiais que as crianças utilizam no seu dia-a-dia encontram-se devidamente identificados, sendo que cada caixa possui uma fotografia com os materiais aí incluídos, de forma a facilitar o seu acesso e posterior arrumação. Tal como referido, os materiais existem em abundância e diversidade e são adequados às diferentes faixas etárias que a sala acolhe. Na área dos jogos, existem puzzles, jogos de domino, de correspondência e quebra-cabeças indicados para as diferentes idades das crianças, distinguindo graus de complexidade.

A área da expressão plástica contém materiais que possibilitam atividades de desenho, pintura, recorte e colagem e escultura. Usualmente, as atividades desta área são realizadas numa das mesas da sala, no entanto, para a realização de pinturas, existe um cavalete preso à parede, junto da banca, e ainda batas impermeáveis.

Na sala, para além do computador da designada área do computador, destinado para o jogo livre das crianças, existe um outro computador acedido pela educadora cooperante para trabalho administrativo, sendo ainda possível acede-lo para a dinamização de atividades, quando necessário, algo que as crianças apreciam bastante.

A participação das crianças na sala não se encontra meramente presente nos instrumentos de pilotagem suprarreferidos, como também nas paredes da sala. As produções das crianças são expostas nos espaços livres da parede, que é constituída de um material próprio, mais flexível, para este tipo de exposição (cf. Anexo 4.6.).

Embora as crianças não manifestem interesse num tema específico, destaca-se o seu fascínio pelas áreas da casinha e do computador. Estas são as áreas prediletas pelo grupo, sendo que, se possível, as crianças escolheriam

exclusivamente estas áreas. No entanto, e para evitar esta concentração, o quadro de *Atividade nas Áreas* deve obedecer a determinadas regras, tais como, número limite de crianças por área (cada área possui um limite único) e a “obrigatoriedade” de brincar em áreas diferentes durante a semana. Estas regras são já deveras familiares ao grupo, sendo que a distribuição pelas áreas é feita autonomamente pelas crianças. As crianças mais novas, que apresentam maiores dificuldades, são auxiliadas pelas mais velhas, sendo esta uma vantagem da organização heterogênea das salas pré-escolares.

O ambiente educativo da sala B encontra-se organizado de forma a proporcionar múltiplas oportunidades de aprendizagem para as crianças. A variedade de áreas e de materiais possibilitam o desenvolvimento de diversos saberes e competências. “Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (*idem*, p. 24).

Acedido por uma porta de vidro, inserida numa parede envidraçada, encontra-se o espaço exterior maioritariamente usado pelas crianças das salas do jardim-de-infância (cf. Anexo 4.7.). Este é pobre, como previamente referido, circundado por paredes e duas janelas. O chão é revestido por um material esponjoso, mais seguro para as crianças, e possui apenas um equipamento de molas de parque infantil. Este é um espaço muito pouco estimulante, sendo que, assim, é complementado com brinquedos e materiais de construção, como legos e blocos.

Apesar do espaço exterior não representar um espaço de aprendizagem ativa, a sala de atividades B proporciona múltiplas oportunidades de aprendizagem, conciliando os interesses das crianças com as suas necessidades (Hohmann & Weikart, 1997).

A organização da rotina diária representava-se igualmente como uma dimensão que fomentava a criação de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. Esta encontrava-se organizada de forma a respeitar as necessidades e interesses do grupo e a proporcionar diversos momentos estimulantes que fomentassem oportunidades de aprendizagem.

A rotina iniciava-se às 9h da manhã com o acolhimento na sala. As crianças dirigiam-se para a área de reunião, conversavam em grupo com a díade ou com

a orientadora cooperante, marcavam as suas presenças e cantavam os bons dias antes de iniciar a atividade de tempo de pequeno ou grande grupo às 9h30. Esta era planeada para durar cerca de 45 minutos, sendo que por volta das 10h15 eram proporcionados momentos de cuidados, nomeadamente de higiene e alimentação. Após o lanche, as crianças dirigiam-se para o espaço exterior até às 11h, hora na qual voltavam para a sala para a seleção das áreas de jogo para jogo espontâneo.

Às 11h45 as crianças começavam a preparar-se para o almoço, dirigindo-se para as casas de banho para a realização de necessidades e higienização. A hora do almoço encontrava-se planificada entre as 12h e as 13h25, na qual as crianças comiam a sua refeição no refeitório e, após o seu término, brincavam na sala de atividades nas áreas de jogo previamente designadas ou no espaço exterior, consoante as condições meteorológicas. Às 13h25 era iniciado um novo momento de tempo de pequeno ou grande grupo, constituindo-se pela dinamização de uma atividade complementar do tempo de grupo matinal. O tempo de grupo terminava por volta das 14h15 e as crianças regressavam para as áreas para jogo espontâneo. Antes das 15h55, as crianças arrumam os materiais, iam à casa de banho, lanchavam e preparavam-se para a hora de saída. Em semelhança à creche, as crianças que não fossem embora às 15h55, hora de saída do jardim-de-infância, eram acompanhadas pelas assistentes técnicas. Ademais, salienta-se que em alguns dias das semanas grande parte das crianças ficava no jardim-de-infância para atividades de enriquecimento curricular.

Desta forma, conclui-se a caracterização do espaço e do tempo da sala B, prosseguindo-se para a caracterização do grupo.

A sala era constituída por um grupo de 25 crianças, das quais 11 são meninos e 14 são meninas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Desta forma, as diferentes faixas etárias conferiam grande heterogeneidade a este grupo. Ademais, cada criança era única, evidenciando personalidades e características singulares.

Apesar das distintas idades, as crianças partilhavam as suas brincadeiras, opiniões e ideias umas com as outras. Eram crianças deveras interessadas (e interessantes) e participativas. A sua heterogeneidade relacionava-se com o nível de desenvolvimento global das crianças, principalmente com o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral. Todas as crianças

comunicavam verbalmente, no entanto, eram notórias diferenças relacionadas com a pluralidade de léxico, a articulação fonológica e a concordância de tempos verbais. Apesar disto, grande parte das crianças era deveras participativa em momentos de diálogo, tanto no Acolhimento como em dinamização de atividades. As crianças demonstravam grande interesse em partilhar momentos e situações da sua vida familiar, sendo por vezes difícil autorregular-se com o entusiasmo.

A sua participação era também marcante durante a dinamização de atividades, quer da orientadora cooperante quer da mestrandia. Não era observável um interesse específico, pois as crianças entusiasmavam-se com qualquer tema levado para a sala. No entanto, destacava-se interesse por determinadas atividades, tais como, audição de histórias, com recurso a leitura expressiva ou a expressão dramática, utilização do computador, para visualização de imagens ou vídeos, e educação artística, nomeadamente, pintura.

O trabalho desenvolvido na sala B baseava-se nos interesses e nas necessidades do grupo, sendo que estes eram respondidos através de dinamização de atividades centradas nas áreas e domínios preconizados pelas OCEPE. Estas atividades incluíam igualmente conteúdos propostos pelos Projetos relacionados com a sala, particularmente, o Projeto Curricular de Grupo, “A Minha Cidade”, no qual estavam associadas diversas atividades dinamizadas pela Câmara Municipal, tais como, “Há música nos museus?” e atividades de Educação Ambiental realizadas em diversos parques públicos da zona metropolitana do Porto. Este projeto encontrava-se ligado ao projeto no qual o jardim-de-infância se encontra inscrito, “Porto de Crianças”. O principal objetivo deste definia-se por educar as crianças a nutrirem a sua curiosidade. Ademais, havia uma preocupação com a dinamização de atividades de foro científico, sendo que as salas do jardim-de-infância se encontravam a desenvolver um Projeto de Ciências, cujo objetivo principal era a construção de conhecimento científico, relacionado com a área de conteúdo de Conhecimento do Mundo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

As atividades dinamizadas na sala B não eram exclusivamente organizadas pela orientadora cooperante e educadoras estagiárias, há também uma forte presença dos pais e familiares das crianças na sala. Estes participavam em momentos de tempo de grande e pequeno grupo, calendarizados com a

orientadora cooperante. De facto, o envolvimento das famílias do grupo da sala B era deveras sólido. Estas demonstravam bastante interesse em participar no dia-a-dia das crianças no jardim-de-infância e completavam com ânimo as tarefas propostas para casa. Sendo a educação pré-escolar complementar da educação familiar, é deveras importante que a família contribua com a sua participação no jardim-de-infância (Hohmann & Weikart, 1995; Lei-Quadro nº 5/97).

### 2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A construção da caracterização dos contextos de estágio, que incluem a instituição, a sala de atividades e o grupo de crianças foi apenas possível devido à aproximação de uma metodologia de investigação-ação com a adoção de alguns aspetos concetuais e modos operatórios desta, aquando da realização do percurso formativo. Esta concilia a recolha de dados com uma constante reflexão acerca do processo educativo e

*parece suportar o desenvolvimento praxiológico dos professores/educadores, uma vez que os aceita como actores e autores, envolvendo-os na investigação sobre a sua prática, na consequente produção de teorização sobre as suas opções educativas e ao reconhecer o valor das suas lógicas conceptuais (Mesquita, 2010, p. 67),*

compreendendo-se como uma metodologia que apoia a prática educativa do educador.

Imersa nos contextos, a mestranda recolheu dados acerca do ambiente educativo, das crianças, das interações estabelecidas, etc. através da observação direta e participante e posterior (por vezes, simultâneo) registo. Estes instrumentos de investigação permitiram à mestranda conhecer os contextos nos quais se encontrava inserida e refletir acerca destes (Estrela, 1994), perspetivando

*o papel da investigação-acção na melhoria das práticas (...), debruçando-se sobre as técnicas e estratégias de ensino que contribuem tanto para o desenvolvimento individual, como para a construção de uma importante base de conhecimento profissional, necessário para a reflexão futura* (Maximo-Esteves, 2008, citado por Mesquita, 2010, p. 69).

Este processo de investigação-ação possuiu uma intencionalidade educativa e formativa, conjugando o quadro teórico e metodológico estudado pela mestranda com a prática pedagógica experienciada em Prática Educativa Supervisionada, proporcionando a construção de competências profissionais a partir duma perspetiva complementar.

A metodologia de investigação-ação na educação possui um carácter transformativo, na qual o educador recolhe dados e reflete acerca destes com o principal objetivo de “(...) tomar decisões fundamentadas sobre a prática” (Lopes, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13). Assim sendo, a investigação-ação possui como centro da ação a criança, com o fim de estruturar um contexto educativo que crie o maior número de oportunidades de aprendizagem para a criança (Barros, 2012; Coutinho et al., 2009). Esta metodologia tem como objetivo compreender a criança no seu contexto por isso, exige que o/a educador/a de infância observe e registre para poder “ver” a mesma sob diferentes ângulos e poder refletir acerca do seu processo de aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Em processo de formação, a mestranda perspetivou a experimentação da metodologia de investigação-ação como uma oportunidade de planear a sua prática educativa, respondendo aos interesses e necessidades das crianças e ainda de melhorar a sua prática profissional, construindo competências e saberes que apenas podem ser aprendidos aquando em prática pedagógica, imersa num contexto educativo real com um grupo de crianças.

Esta construção baseou-se em quadros teóricos e metodológicos estudados durante a formação académica, que se demonstraram deveras relevantes e complementares do processo de estágio. Não obstante ao facto de alguns referenciais teóricos e metodológicos serem considerados singulares, estes possuem algo em comum: uma perspetiva socio construtivista da educação em creche e em pré-escolar, na qual a criança é capaz de construir o seu próprio conhecimento e que deve ser imersa num contexto rico, estimulante e proporcionador de múltiplas aprendizagens.

## 2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação de infância, todas as dimensões são consideradas centrais e fulcrais no desenvolvimento global da criança. A organização dos espaços e materiais, as interações promotoras de um clima de apoio e respeito, a dinamização de atividades estimulantes e diversificadas são fatores determinantes na evolução da criança e “(...) constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva, Marques Mata & Rosa, 2016, p. 8).



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

O presente capítulo irá centrar-se na descrição e análise da ação pedagógica realizada em Prática Educativa Supervisionada I e II, tendo por base documentos orientadores e referentes teóricos que apoiaram e complementaram a prática da mestranda e a sua reflexão acerca desta. Uma vez que o seu trabalho se compreendeu como um processo complexo que envolveu a articulação de diversas estratégias, este terceiro e último capítulo será dividido para a descrição e análise dos diferentes processos que envolveram o trabalho da mestranda. Ademais, ainda se considera relevante distinguir a descrição e análise de atividades em creche e de atividades em pré-escolar pelas suas individualidades.

#### **3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE ASPETOS TRANSVERSAIS**

A ação pedagógica centrou-se, principalmente, no trabalho envolvente da planificação, organização e dinamização de atividades e rotinas nas valências de creche e de pré-escolar. Ademais, tendo a mestranda passado por dois processos de formação prática, de certa forma, distintos, esta desenvolveu competências e capacidades profissionais que contribuíram para a evolução do seu desempenho profissional como educadora de infância. O perfil de desempenho profissional do/a educador/a encontra-se descrito, especificamente, no Decreto-Lei 241/2001. Este concebe a ação pedagógica do/a educador/a como um processo que envolve um conjunto de ações: a observação, a planificação, a organização (do ambiente educativo), a avaliação, a reflexão e, claro, a ação e relação educativas. Estas responsabilidades são transversais a qualquer perspetiva pedagógica e, ainda, às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, estudadas ao longo do processo formativo da mestranda, sendo isto referido no

capítulo um de Enquadramento Legal e Teórico. Concomitantemente, a ação pedagógica da mestranda ao longo da sua prática educativa compreendeu estas ações, visando a sua educação e formação individual e a das crianças. Foi a integração dos processos suprarreferidos que possibilitaram à mestranda realizar um trabalho significativo e produtivo para esta e para as crianças com as quais trabalhou. Ao colocá-las em prática teve a oportunidade de se desenvolver profissionalmente, sendo que este desenvolvimento será explicitado neste capítulo.

As unidades curriculares PES I e II, de facto, compreenderam uma das fases mais importantes do processo de formação do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A mestranda aprendeu e desenvolveu inúmeras competências, que somente poderiam ser conseguidas em prática. Não obstante, a teoria encontrou-se constantemente presente durante todo este processo, sendo que a mestranda desenvolveu o seu trabalho numa perspetiva de articulação teoria-prática. Esta articulação foi possibilitada, uma vez que o processo de formação de mestranda iniciou-se, previa e simultaneamente, na construção de conhecimentos teóricos, indissociáveis da prática, através de várias unidades curriculares. Estes conhecimentos compreenderam diferentes áreas e domínios, promovendo, assim, uma educação globalizante, que preparou a mestranda para a resposta às exigências e especificidades da educação pré-escolar.

Segundo Paulo Freire (1995, citado por Cabral & Filho, 2013), ser educador/a é uma profissão que deve ser desenvolvida, aprendida, formada pelo indivíduo, porque “ninguém nasce educador” (p. 4). De acordo com este pedagogo, ser educador/a envolve um processo de constante aprendizagem, aprendizagem esta refletida na constante “reflexão sobre a prática” (p. 4). De facto, este capítulo compreende a reflexão sobre a prática realizada aquando em processo de formação no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Das ações anteriormente referidas, irá iniciar-se a descrição e análise da ação pedagógica pela observação, uma vez que foi uma estratégia que acompanhou a prática pedagógica desde o início até à sua conclusão e se revelou como fulcral na ação educativa da mestranda, tanto em creche assim como em pré-escolar.

Neste sentido, considera-se relevante começar-se por uma breve explicitação da natureza da observação, uma vez que esta se compreende como uma estratégia de recolha de dados na perspetiva de investigação-ação, praticada pela mestranda enquanto em Prática Educativa Supervisionada. A observação,

neste contexto, caracteriza-se, principalmente, como participante naturalista, uma vez que esta foi realizada em total imersão no contexto e a mestranda constituiu-se como um elemento participativo deste, neste caso, as salas de atividade da creche e do jardim-de-infância. Inserida na sala, a mestranda observou as crianças nas suas rotinas, em atividade, em relação com os seus pares e com os adultos, com o principal objetivo de conhecer as crianças individualmente, em pequeno e em grande grupo, e de identificar os seus interesses e as suas necessidades. A mestranda inseriu-se na dinamização das atividades do dia-a-dia do grupo, nunca descurando a tarefa de observar as crianças, pois era através da observação que a mestranda recolhia as informações e os dados necessários para a avaliação, planificação e reflexão (Estrela, 1994).

Desta forma, a observação revelou-se como uma das mais importantes estratégias da mestranda, sendo que esta se encontrava na base de toda a ação educativa. Como anteriormente referido, através da observação a mestranda recolhia as informações necessárias para desenvolver o seu trabalho e encontrando-se imersa no contexto observado, tinha a possibilidade de recolher dados mais pormenorizados (Estrela, 1994). Esta recolha, de facto, constituiu-se como fulcral para o desenvolvimento do trabalho da mestranda, uma vez que permitia conhecer deveras bem as crianças, na sua individualidade e em grupo.

Esta competência foi constantemente desenvolvida ao longo dos dois estágios curriculares de Prática Educativa Supervisionada e foi essencial para a formação da mestranda, dado que

“no âmbito da observação (...) o educador de infância observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos do desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei nº 241/2001, p. 5573).

Assim, é possível reconhecer a importância que a observação detém no currículo de um/a educador/a de infância, sendo que a mestranda, desde o início da sua prática educativa, possuía este princípio construído e praticou-o continuamente.

Ademais, a mestranda não só observou as crianças diretamente, como também, indiretamente. Esta observação indireta foi realizada nos vários

momentos nos quais a mestranda questionou as orientadoras cooperantes acerca das crianças. Com estas perguntas, a mestranda teve a possibilidade de conhecer mais pormenorizadamente as crianças, de acordo com as questões colocadas. Vários foram os momentos aproveitados por esta para questionar a educadora acerca do *background* de uma ou várias crianças específicas. Conhecer o contexto familiar das crianças representa uma vantagem para qualquer educador/a, pois permite contextualizar determinados comportamentos e reações destas e agir adequadamente, de forma a auxiliar a criança. Assim sendo, a mestranda sentiu a necessidade de procurar as educadoras cooperantes para melhor compreender e apoiar as crianças.

A observação indireta foi maioritariamente utilizada no contexto pré-escolar, face a vários incidentes críticos que a mestranda testemunhou e vivenciou. Estes constituíram-se como situações nas quais a mestranda observou comportamentos incomuns ou inaceitáveis por parte de uma ou mais crianças. Face a estes, a mestranda compreendeu que a sua intervenção seria importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, nomeadamente, para o desenvolvimento social, no entanto, considerou fulcral questionar a orientadora cooperante para melhor compreender a situação e refletir acerca da abordagem a adotar. Nestes momentos, a formanda procurou promover uma relação “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a autonomia; [apoiou e fomentou] o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança (...) numa perspetiva de educação para a cidadania” (Decreto-Lei nº241/2001, p. 5573).

Assim, verifica-se o quão importante é a observação, quer direta quer indireta, na ação educativa. Esta representa um pilar basilar da ação do/a educador/a de Infância e possibilitou o desenvolvimento de diversas competências na mestranda.

Desta forma, segue-se para a planificação da rotina diária e, nomeadamente, das atividades de tempo de grupo. Como suprarreferido, esta baseou-se nas observações realizadas diariamente pela mestranda e foi realizada, semanalmente, em conjunto, com o par pedagógico e a orientadora cooperante. Os constituintes desta foram já explicitados no primeiro capítulo e estes estruturaram o desenvolvimento de um trabalho completo, que englobava a identificação das necessidades e dos interesses das crianças e, ainda, as

aprendizagens evidenciadas, a organização da rotina diária e do ambiente educativo e a definição dos objetivos de aprendizagem (cf. Anexo 1.).

Neste sentido, a planificação compreendia não só a identificação da rotina e das atividades para a semana, como também o acompanhamento do grupo e de crianças individuais através da coluna destinada para as aprendizagens verificadas. As atividades eram definidas de forma a prosseguir os objetivos traçados, que se encontravam articulados com as necessidades verificadas. Esta articulação visava o desenvolvimento de capacidades e competências das quais as crianças careciam, no entanto, era essencial utilizar estratégias que fossem ao encontro dos interesses das crianças.

Sendo a ação centrada na criança, é essencial ouvi-la para planificar atividades que sejam produtivas e significativas. Desenvolver uma atividade que não suscite o interesse e a curiosidade natural da criança é infrutuoso uma vez que esta não irá prestar atenção e, conseqüentemente, não irá construir conhecimentos e desenvolver capacidades. Ao longo dos estágios curriculares, a mestranda pôde aferir que a dinamização de atividades que vão ao encontro dos interesses das crianças são deveras produtivas para estas e para ela própria, estas participam ativamente e, assim, aprendem. Esta ideia provém da perspectiva construtivista, do aprender através da constante construção de conhecimento, em ação e interação, no qual a criança aprende ao atribuir sentido e significado ao novo conhecimento construído (Bertram & Pascal, 2009; Giné, Parcerisa, Llena, París & Quinquer, 2003; Laevers et al., 2005; Maia, 2008). Ademais, as crianças são já portadoras de conhecimentos e competências, neste sentido, estas não foram as únicas a construir conhecimento no desenrolar das atividades, a mestranda possuiu a oportunidade de desenvolver o seu conhecimento com as crianças.

No âmbito da planificação de atividades, a díade organizou o grupo, os espaços e os materiais e concebeu-os como parte integrante do processo de aprendizagem da criança. Para tal, salienta-se a organização dos materiais, que fazia parte da ação da mestranda e do seu par pedagógico na dinamização das atividades. Para responder a objetivos específicos, as educadoras estagiárias sentiram a necessidade de construir materiais pedagógicos originais, que servissem um determinado propósito no desenrolar de uma atividade, de forma a potenciar o desenvolvimento de capacidades e noções (cf. Anexos 3.1.; 3.2.). Estes materiais foram construídos, refletindo-se acerca das necessidades e dos

interesses das crianças, de modo a criar materiais que não só fomentassem o desenvolvimento das crianças assim como fossem apelativos para elas.

Salienta-se, de novo, a importância da observação na ação da mestrandia. Esta necessitou de observar o seu grupo, de forma a planificar a rotina e as atividades que mais beneficiariam as crianças. Ademais, segundo o Decreto-Lei nº241/2001, “o educador de infância planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação” (p. 5573). A avaliação é mais um processo que se encontra intrinsecamente ligado à planificação. Uma vez que esta é definida tendo em vista o desenvolvimento e a educação das crianças é assim indissociável a ideia de as avaliar, de forma a acompanhá-las e verificar os seus progressos. Desta forma, a avaliação surge como um processo de apoio e acompanhamento da criança, no qual se valoriza e respeita o ritmo individual de cada uma e se observam e registam os progressos das mesmas. Sendo assim que se processa a avaliação, esta afigura-se como um processo para as crianças e para o/a educador/a. A mestrandia, ao avaliar e refletir os progressos das crianças, refletiu e avaliou o seu próprio papel e ação, questionando se estes carecem de aperfeiçoamento e que aspetos poderão ser melhorados e mais pormenorizadamente trabalhados de forma a beneficiar o desenvolvimento das crianças. Este processo compreende-se como uma avaliação formativa, através do qual crianças e educadores/as beneficiam e se desenvolvem. É “uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 16).

A avaliação semanal conduziu à planificação igualmente semanal. Observando as crianças e registando a sua atividade, a mestrandia planificava a semana seguinte com base nas aprendizagens verificadas e nas necessidades de aprendizagem das mesmas. Ao observar, registar e refletir acerca das atividades dinamizadas, a mestrandia conseguia então concluir quais as estratégias que eram, de facto, benéficas para as crianças e quais as necessidades e interesses que iriam orientar a planificação da semana seguinte. Este processo foi repetido semana após semana, tendo sempre em vista o principal objetivo de um/a educador/a de infância: desenvolvimento global da criança, respondendo aos seus interesses e necessidades.

Tal como suprarreferido, aquando em atividade, a mestrandia encontrava-se num constante processo de observação e reflexão, procedendo ao registo da

atividade e do seu desenvolvimento através da escrita e da fotografia. A observação e o registo da atividade constituíam-se como um momento de avaliação da participação e do progresso das crianças, importante para a planificação futura como também para o apoio da mestranda à criança durante o desenrolar da atividade. Assim sendo, destaca-se a Escala de Envolvimento da Criança e a sua Ficha de Observação (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005). A sua ideia e indicadores foram já explicitados no primeiro capítulo e através destes instrumentos foi possível avaliar o envolvimento das crianças em creche e em pré-escolar. Ademais, juntamente com o conceito de envolvimento, Laevers et al. (2005) criaram o conceito de bem-estar para as crianças de creche, que, mais uma vez, se encontra explicitado no capítulo de enquadramento legal e teórico.

A observação e, principalmente, o registo, salientaram-se como estratégias para a avaliação do envolvimento e bem-estar da criança. Através do registo em fotografia e em vídeo, é possível atentar a mais pormenores que indicam o nível de envolvimento e bem-estar da criança, tendo isto sido experienciado pela mestranda. A observação foi a primeira estratégia considerada, sendo que no desenvolvimento de atividades, foi possível à mestranda atentar, globalmente, o envolvimento da criança. No entanto, a visualização de vídeo das crianças em atividade permitiu uma avaliação mais especificada, atentando aos vários indicadores descritos por Laevers et al. (2005).

De facto, este instrumento de observação e os seus indicadores possibilitaram à mestranda compreender os diferentes pormenores a ter em conta enquanto em observação, que demonstram se a criança realmente está a usufruir plenamente da atividade, determinando, assim, se a atividade pela mestranda planificada foi profícua. Neste sentido, a Escala de Envolvimento e a de Bem-Estar da Criança e as suas Fichas de Observação (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005) constituem um instrumento de apoio à prática do/a educador/a e, neste contexto, da mestranda.

Assim sendo, juntamente com o seu par pedagógico e a orientadora cooperante, a mestranda planificava as atividades de tempo de grupo e os restantes momentos constituintes da rotina diária para a semana seguinte, baseando-se na recolha de dados efetuada durante a semana. Após as primeiras semanas, a mestranda possuía este processo cíclico bem integrado na sua ação, tendo a capacidade de articular as necessidades com a definição de objetivos de

desenvolvimento e aprendizagem e, posteriormente, a organização de atividades que respondessem aos objetivos traçados, nunca negligenciando os interesses das crianças. Neste sentido se enfatiza, mais uma vez, a essência da observação no trabalho da mestranda. Era através desta estratégia, praticada diariamente, que a mesma possuía as informações necessárias para completar a planificação semanal.

Não obstante ao facto de as atividades serem previamente planeadas, a planificação detinha um carácter flexível, integrando as situações imprevistas e as propostas das crianças. A mestranda dinamizava as atividades e, apesar de estar preparada para a orientar de uma determinada forma, esta escutava sempre a voz das crianças e respeitava a sua vontade, alterando o seguimento previamente cuidado da atividade para responder aos interesses do grupo. Apesar de as atividades serem planificadas para se representarem como um momento agradável e estimulante para as crianças, estas, determinadas vezes, reagem de uma forma não antecipada, sendo essencial que o/a educador/a saiba como integrar as suas propostas na atividade idealizada. A mestranda, desde o início respeitou a voz das crianças, compreendendo o quão importante é escutá-la e agir de modo a ir ao seu encontro, uma vez que todo o seu trabalho se centra nas crianças e no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Esta capacidade revelou-se deveras fulcral no estágio curricular em creche. Este foi realizado com crianças com cerca de um ano de idade e, por isso, a mestranda vivenciou vários momentos nos quais as crianças, durante o desenrolar de uma atividade, se afastavam desta e iniciavam uma exploração do meio envolvente. As crianças deste grupo eram bastante pequenas, por isso, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento procediam-se quando estas exploravam com o seu corpo e com os seus sentidos. Desta forma, a mestranda compreendia que, apesar de não se encontrarem presentes na atividade, as crianças constituíam o seu próprio momento de aprendizagem. Ademais, encontrando-se na fase inicial de aquisição de marcha, era natural que a vontade da criança fosse praticar e explorar esta sua nova habilidade (Post & Hohmann, 2011).

Uma prática de escuta e respeito pela criança foi também adotado ao longo do estágio curricular em pré-escolar. A vontade da criança era tida em conta, no entanto, devido à sua faixa etária (dos três aos cinco anos de idade), estas demonstravam sempre interesse e entusiasmo em participar em qualquer

atividade que fosse proposta. Tendo em consideração a distinção das faixas etárias entre creche e pré-escolar, cada uma possui especificidades e exigências características, sendo que esta ideia foi claramente tida em conta na planificação e ação da mestranda.

Neste momento, salienta-se que o/a educador/a não deve somente avaliar o envolvimento da criança. A ação deste/a em interação com a criança representa momentos de aprendizagem e, por esta razão, esta/a deve também ser capaz de autoavaliar “a [sua] competência para motivar, alargar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem” (Bertram & Pascal, 2009, p. 136).

Ao longo do desenvolvimento da Prática Educativa Supervisionada, a mestranda procurou estabelecer interações pedagógicas de qualidade com as crianças, que visassem as categorias mencionadas pela Escala de Empenhamento do Adulto, explicitada no primeiro capítulo (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009). Em prática, a mestranda constatou que, tal como muitos outros aspetos na educação de infância, as categorias não são estanques e articulam-se entre si quando colocadas em ação. A mesma esforçou-se por interagir com as crianças, adotando uma atitude sensível para com estas, fomentando a sua autonomia e estimulando a sua participação. Contudo, verificou que é importante tecer um equilíbrio entre a estimulação e a autonomia, pois uma pode suplantar a outra. É fulcral, em interação com a criança, respeitar e dar-lhe a liberdade para fazer as suas escolhas e a oportunidade de experimentar, apoiando-a e estimulando-a para que esta se desenvolva (Bertram & Pascal, 2009).

Ademais, a mestranda teve a oportunidade de aprofundar a sua reflexão sobre a ação através da realização de narrativas reflexivas individuais realizadas periodicamente (cf. Anexo 2.). Estas tinham como principal objetivo refletir acerca de uma temática específica, enquadrando a observação do grupo e a avaliação do desenvolvimento de competências profissionais intrínseco, inseridas numa perspetiva de articulação teoria-prática. Através da construção destas narrativas, a mestranda não só refletia acerca do seu trabalho como educadora estagiária como o complementava com referentes teóricos, realizando uma reflexão sobre e para a ação. Este foi, de facto, um trabalho bastante relevante, uma vez que potenciou o desenvolvimento de diversas competências profissionais, nomeadamente, a reflexão na, sobre e para a sua ação (Silva & Araújo, 2005).

Ao avaliar e refletir a sua ação, numa perspetiva de a aperfeiçoar, a mestranda teve a possibilidade de se desenvolver profissionalmente. Esta incessantemente procurou melhorar a sua prática no âmbito da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, atualizando constantemente a sua formação para melhorar a sua prática pedagógica. Para tal, o processo de investigação-ação constituiu-se como central na procura de melhoria da ação educativa da mestranda ao refletir acerca da sua prática e assim fundamentar as suas decisões (Barros, 2012; Coutinho et al., 2009; Decreto-Lei nº 240, 2011).

Como referido na introdução deste capítulo, a mestranda realizou o trabalho previamente explicitado em creche e em pré-escolar: observar, registar, planificar, avaliar, entre outros. O estágio abrangeu duas valências, sendo que o trabalho base se constituiu como semelhante, somente se destaca a adaptação da abordagem da mestranda às características e especificidades das faixas etárias correspondentes. Desta forma, ao longo da Prática Educativa Supervisionada, a mestranda complementou a sua ação com o estudo e análise de documentos orientadores e referentes teóricos concernentes às valências. Daqui se salienta que a planificação e a ação se distinguiram no estágio em creche e no estágio em pré-escolar, uma vez que a mestranda necessitou de adaptar o seu trabalho, tal como suprarreferido, às exigências das faixas etárias com as quais trabalhou.

Após a conclusão dos dois estágios curriculares, a mestranda pôde apurar que as diferentes idades, apesar de próximas, são deveras distintas entre si. Uma criança de um ano e uma criança com três anos de idade apresentam necessidades e capacidades absolutamente diferenciadas, sendo, então, o trabalho de um/a educador/a responder às carências observadas, focando-se no potencial da criança, ou seja, desenvolver os objetivos traçados através do que a mesma é capaz de fazer. Face às distinções entre creche e pré-escolar, a mestranda atentou “promove[r] aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei nº 240/2011, n.p.).

Por conseguinte, seguidamente se procede para a descrição e análise da ação pedagógica da mestranda em creche e no jardim-de-infância.

### 3.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AÇÃO PEDAGÓGICA EM CRECHE

Na planificação e ação em creche, a mestranda, tal como referido no primeiro capítulo de Enquadramento Legal e Teórico, baseou o seu trabalho no modelo HighScope. Desta forma, dinamizou atividades que englobassem o desenvolvimento das experiências-chave, preconizadas por esta perspetiva, tendo em conta a necessidade que as crianças muito pequenas sentem de agir e aprender através do contacto direto com as ferramentas que possuem – olhos, nariz, ouvidos, boca, mãos e pés (Post & Hohmann, 2011).

As atividades planificadas para o grupo de creche centraram-se, assim, principalmente, em atividades de rica estimulação sensorial. Sendo através da exploração com os sentidos que as crianças constroem conhecimento, a mestranda compreendeu ser fulcral para o desenvolvimento das mesmas respeitar a sua abordagem sensoriomotora e basear a sua ação em atividades sensorialmente estimulantes (Araújo, 2013).

A mestranda planificava atividades que, através da estimulação sensorial, desenvolviam múltiplas capacidades das crianças. A mesma aproveitava os pontos fortes das mesmas, o que estas eram capazes de fazer, para as apoiar na construção de novos conhecimentos e no desenvolvimento de diversas capacidades. Em ação e exploração, as crianças eram capazes de absorver estímulos do meio envolvente e aprender. Assim sendo, a mestranda desenhava atividades que, simultaneamente, conjugassem o desenvolvimento dos objetivos a atingir, para responder às suas necessidades de aprendizagem, os interesses das crianças, como por exemplo, a representação criativa, e o seu potencial, ou seja, o que as crianças eram capazes de fazer. Assim sendo, nas atividades propostas pela mestranda e pelo seu par pedagógico primava-se pelo desenvolvimento das necessidades do grupo e de crianças específicas através da estimulação dos sentidos. Das necessidades verificadas, salientam-se o desenvolvimento linguístico e motor. Tal como referido no segundo capítulo de Caracterização, o grupo de creche era constituído por crianças com cerca de um ano de idade, por isso, estas encontravam-se nas fases iniciais de aquisição da fala e da marcha e ainda a aprender como manusear objetos de diferentes tamanhos, especialmente, de tamanho menor. Desta forma, as atividades

planificadas compreendiam, sobretudo, a aquisição de novo léxico e o desenvolvimento de motricidade fina (Post & Hohmann, 2011).

A planificação envolvia o desenho de atividades e a criação de uma rotina diária que beneficiassem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, juntamente com a organização do ambiente educativo que era parte integrante do processo educativo das crianças (cf. Anexo 1.1.). A organização do espaço, dos materiais e do grupo constituíam uma importante parte na planificação e dinamização das atividades e ao longo do estágio a mestranda compreendeu o quão relevante era cuidar da inclusão e organização destes no desenrolar das atividades. Tratando-se de crianças tão pequenas, o espaço e os materiais não devem ser simplesmente pensados como meios para responder à abordagem sensoriomotora natural das crianças, devem também proporcionar ordem e flexibilidade para se encontrarem prontos a proporcionar um ambiente no qual as crianças possam fazer as suas escolhas. Ao longo do dia, a mestranda procurou respeitar este princípio, a mesma organizou os materiais e o espaço previamente e aquando em ação apoiou as crianças, de forma a promover confiança, segurança, conforto e ordem (Post & Hohmann, 2011).

A organização do tempo foi realizada com base no mesmo princípio. Apesar de os tempos da rotina estarem previamente agendados, o dia fluía de forma a respeitar esses tempos juntamente com a vontade e necessidades das crianças. Ademais, todos os momentos planificados, quer pedagógicos quer de cuidados, se compreendiam como momentos de aprendizagem. A planificação da díade e a interação entre a mestranda e as crianças eram estabelecidas com a principal intencionalidade de desenvolver os objetivos de aprendizagem, num ambiente educativo de confiança e segurança (Araújo, 2013).

Para que os objetivos de aprendizagem traçados sejam desenvolvidos, é fulcral que o/a educador/a apoie a criança durante o desenrolar da atividade, ou seja, não basta planificar uma atividade rica que trabalhe determinados conceitos e capacidades, é essencial que o/a educador/a adote uma postura de estimulação, tal como preconizado por Laevers (1994, citado por Bertram & Pascal, 2009). Neste sentido, a mestranda, responsável pela dinamização de diversas atividades, apoiou as crianças, promovendo a autonomia para explorarem livremente os materiais e fazerem as suas próprias escolhas e estímulo, fomentando a evolução das suas capacidades. A estimulação entendia, principalmente, a expansão do campo lexical. Ao longo das atividades por ela

dinamizadas, a mestranda articulava o seu discurso com cuidado e repetia as palavras verbalizadas pelas crianças, colocando-as em enunciados mais alargados. Com as crianças que ainda não comunicavam verbalmente, a mestranda estimulava-as a produzir som, enunciando várias vezes o material ou a característica em questão ou ainda ao expressar verbalmente as suas intenções. A mestranda compreendia que a sua expressão verbal conduzia ao desenvolvimento e à construção de conhecimento acerca da linguagem das crianças, por isso, agiu de forma a proporcionar um ambiente linguisticamente rico para as mesmas. Todo este trabalho foi permanentemente mediado com uma postura de grande sensibilidade, a mestranda atentava tratar as crianças com cuidado, carinho e respeito para lhes fornecer um ambiente de segurança e confiança, no qual as mesmas se pudessem sentir valorizadas e queridas. A estruturação deste ambiente centrava-se na forma como a mestranda se dirigia às crianças e no *feedback* positivo que esta oferecia através de elogios e encorajamentos de qualquer feito destas (Bertram & Pascal, 2009; Post & Hohmann, 2011; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Este apoio conservava-se ao longo do dia, sendo que a mestranda observava atentamente as crianças e as apoiava em qualquer momento da rotina diária, não somente no tempo de grupo supramencionado. Sendo crianças tão pequenas, careciam de muitos cuidados, exigindo a total atenção da mestranda durante todo o dia. Acrescido ao facto de as crianças se encontrarem numa fase inicial de desenvolvimento de linguagem e de marcha, o desfralde constituiu-se como mais uma capacidade que as mesmas se encontravam a desenvolver. Desta forma, os momentos de prestação de cuidados e higiene inseridos na rotina diária representavam momentos de aprendizagem, nos quais, a presença da mestranda era imperativa. Ao longo do dia e nos momentos de cuidados da rotina, a mestranda valorizava e elogiava qualquer progresso da criança e quando a mesma tinha algum acidente, a mestranda tratava-a com cuidado e respeito, não querendo envergonhá-la para que a criança não criasse qualquer aversão ao processo de desfralde (Goldschmied & Jackson, 2007; Post & Hohmann, 2011).

Assim sendo, ao longo do dia, a mestranda articulava a autonomia, a estimulação e, principalmente, a sensibilidade para estabelecer uma interação estimulante, apoiante e afetuosa com as crianças (Bertram & Pascal, 2009).

A associação da atitude da mestranda com as atividades planificadas parecia resultar em momentos ricos de aprendizagem para as crianças. Estas construía novos conhecimentos e desenvolviam capacidades em atividades que prezavam a estimulação sensorial e os seus interesses. Neste sentido, deu-se enfoque às atividades de representação criativa, nomeadamente de pintura. O recurso à pintura para aprender, por exemplo, a identificação de cores, revelou-se uma estratégia que, com o apoio de um adulto, se demonstrava deveras profícua e ainda prazerosa para a criança (Post & Hohmann, 2011).

Nas atividades de representação criativa (Post & Hohmann, 2011), apesar de serem principalmente estimulados os sentidos do tato e da visão, eram utilizados diferentes tipos de materiais para oferecer novas experiências às crianças (cf. Anexo 4.8.). Utilizaram-se tintas, pincéis, diferentes tipos de esponjas, carrinhos, gelatina, digitinta, entre outros, para as crianças explorarem. Neste tipo de atividades (e noutros), as crianças encontravam-se absolutamente envolvidas, sendo necessária a intervenção de um adulto para terminar a atividade, de forma a respeitar os outros momentos necessários da rotina. As crianças exploravam com as mãos, os braços, a face, a boca, demonstrando assim que, de facto, a utilização do corpo e dos seus sentidos representam a principal fonte de aprendizagem da criança (Laevers et al., 2005; Post & Hohmann, 2011).

A ação da mestranda centrou-se na promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através da planificação de momentos ricos e diversificados que apoiassem as necessidades e os interesses das mesmas. Tal como suprarreferido, vários momentos de cuidados eram planificados uma vez que as crianças do grupo careciam de momentos destes para sua higienização e processamento do desfralde. Na sua iniciação e ainda desenvolvimento, a mestranda verificou ser extramente essencial o/a educador/a processar o desfralde juntamente com os pais. Uma vez que é necessária uma fluidez entre a educação em casa e a educação em creche, foi fulcral para o desenvolvimento das crianças neste processo, que os pais e a educadora estivessem em sintonia. O sucesso do processo de desfralde depende do apoio dos adultos da vida da criança, dos seus cuidadores, neste contexto, dos pais e da educadora e assistentes técnicas. Os avanços e retrocessos eram sempre partilhados entre a orientadora cooperante e os pais, e vice-versa, permitindo criar as melhores condições para o desenvolvimento das crianças. Apesar de se salientar o

processo de desfralde, o estabelecimento de comunicação entre pais e educador/a na educação em creche é fundamental, o desenvolvimento da linguagem, da marcha, etc., devem ser apoiados e “sincronizados” por ambos pais e educador/a. A mestranda teve a oportunidade de acompanhar todo este processo de comunicação entre pais e orientadora cooperante, verificando a relevância desta no sucesso do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido, a mestranda, ao longo da PES I esforçou-se por estabelecer uma relação de confiança com os pais, recebendo-os a eles e às crianças com simpatia e cordialidade no momento matinal de acolhimento.

Tendo concluído a ação transversal da mestranda em creche, das atividades planejadas dar-se-á enfoque à atividade proposta pela professora supervisora: o cesto dos tesouros (Goldschmied & Jasckson, 2007).

Tal como explicitado no primeiro capítulo de Enquadramento Legal e Teórico, a atividade do cesto dos tesouros foi construída por Elinor Goldschmied e idealizada para se dinamizar com crianças de um ano de idade, faixa etária do grupo com o qual a mestranda estagiou. Desta forma, esta atividade foi planejada e transportada para a sala de atividades de creche, sob o tema da primavera (Goldschmied & Jasckson, 2007).

Como todas as outras atividades, o cesto dos tesouros foi incluído na planificação de uma forma fluída com as restantes atividades da semana. Ademais, este surgiu como parte integrante de um projeto construído em grupo numa unidade curricular paralela ao estágio, Metodologias para o Conhecimento do Mundo, encontrando-se, assim, ligada a outras atividades sob o mesmo tema e conferindo fluidez ao plano de atividades (Goldschmied & Jasckson, 2007).

Para a dinamização da atividade, procedeu-se à organização do ambiente educativo. Foram organizados pequenos grupos de crianças, sendo que três a quatro crianças em simultâneo partilharam um cesto. Este continha uma abundância de flores de diferentes espécies, cores e tamanhos e folhas provenientes de diferentes árvores (cf. Anexo 3.1.3.). Apesar de ter sido apenas fornecido um cesto a um pequeno grupo de crianças, a mestranda e o seu par pedagógico prepararam-no de forma a incluir um grande número de objetos para evitar o conflito (Araújo, 2013; Goldschmied & Jasckson, 2007).

Durante o desenvolvimento da atividade, os pequenos grupos foram separados para que não houvesse qualquer distração para as crianças que se

encontrassem a explorar o cesto. Assim, na sala de atividades permaneceram o pequeno grupo de crianças que iria desenvolver a atividade, a mestranda e o seu par pedagógico e a orientadora cooperante. As restantes crianças foram com as assistentes técnicas para a sala polivalente.

Ao longo do desenrolar da atividade, a mestranda adotou os papéis da abordagem da pessoa-chave preconizados por Goldschmied e Jacskon (2007). Desta forma, a mesma somente organizou o ambiente educativo para o desenvolvimento da atividade e ofereceu confiança, segurança e apoio às crianças com a sua presença.

Apesar de no início as crianças se encontrarem um pouco reticentes face ao cesto, uma vez que não houve qualquer estímulo por parte do adulto, após começarem a sua exploração, tornaram-se ávidas exploradoras e, mais uma vez, foi necessária a intervenção do adulto para concluir a tarefa. É de referir que, num grupo, foi necessário um adulto demonstrar o que as crianças podiam fazer, simplesmente retirando uma flor do cesto e colocando-a no chão. As crianças encontravam-se completamente envolvidas, sendo que a mestranda teve a oportunidade de observar num contexto real as palavras estudadas nos referentes teóricos. Estas exploraram pormenorizadamente as características das folhas e das flores com todos os seus sentidos e uma vez que não houve intervenção por parte de qualquer adulto, as crianças realizaram as ações que desejaram sem qualquer influência. Estas retiraram flores do cesto para as observar, cheirar, ouvir, saborear, partilhar com os pares, desfazer... foi uma atividade deveras estimulante para as crianças e para a própria mestranda (cf. Anexo 4.9.) (Laevers et al., 2005; Goldschmied & Jacskon, 2007).

A atividade compreendeu-se como um momento de aprendizagem ativa, no qual, através da exploração as crianças desenvolveram várias capacidades, as quais se incluem nas experiências-chave preconizadas por Post e Hohmann (2011). As crianças trabalharam o sentido de si próprio ao longo da atividade, toda a ação foi potenciada por elas mesmas, por isso, expressaram iniciativa e fizeram coisas por si próprias. O movimento foi igualmente desenvolvido, pois as crianças movimentaram partes do corpo, para agarrar nos objetos, deslocá-los e explora-los (*idem*).

O cesto dos tesouros é centrado na exploração de objetos, por isso, as crianças ao explora-los com as mãos, os pés, a boca, os olhos, o nariz, etc. desenvolveram capacidades relacionadas com conhecimento do mundo através

da exploração de objetos. Por último, o espaço foi uma experiência-chave igualmente trabalhada, pois no desenvolvimento da atividade, as crianças exploraram e repararam na localização dos objetos e interagiram com estes, retirando-os e colocando-os no Cesto (Goldschmied & Jackson, 2007; Post & Hohmann, 2011).

O cesto dos tesouros foi uma atividade que fomentou o desenvolvimento de capacidades das crianças e da mestranda. Baseada numa perspetiva de aprendizagem ativa, a exploração dos objetos do cesto promove uma aprendizagem centrada na estimulação sensorial, permitindo que as crianças construam conhecimento através do seu ponto mais forte: exploração com o seu corpo e os seus sentidos. A mestranda, ao adotar propositadamente uma postura de observadora e organizadora, compreendeu que ao não guiar e influenciar as crianças, estas são perfeitamente capazes de conduzir a atividade por elas próprias, somente com o apoio presencial e emocional do adulto. Esta ainda aferiu que o sucesso da atividade se prendeu ao facto de nenhum adulto ter intervindo no desenrolar desta, demonstrando o quão importante é promover a oportunidade de as crianças fazerem as suas escolhas (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2007; Post & Hohmann, 2011).

Concluída a descrição e análise da atividade do cesto dos tesouros, considera-se pertinente explicitar uma outra atividade realizada no contexto de creche: a leitura e exploração do livro A Lagartinha Comilona, de Eric Carle.

Como suprarreferido, o desenvolvimento da linguagem representa uma grande parte do dia-a-dia das crianças de creche. As atividades planificadas pela mestranda e pelo seu par pedagógico conjugavam a estimulação sensorial com a aquisição de novo léxico, uma vez que, na sua compreensão, as crianças aprendiam e construíaam conhecimento através da ação. A atividade de leitura e exploração do livro A Lagartinha Comilona inseriu-se nesse princípio e surgiu da construção de uma planificação de uma proposta de atividade literária realizada para uma unidade curricular paralela a PES I, Educação Linguística e Literária.

A atividade foi dinamizada com o grupo completo de crianças e grande parte das crianças aderiu a esta durante toda a sua duração. Mesmo as crianças que primeiramente se afastaram para explorar o meio envolvente, voltaram para junto do grupo quando observaram o que estava a decorrer.

A história d'A Lagartinha Comilona retrata a vida e transformação de uma lagarta em borboleta – nascimento do ovo, crescimento, construção de casulo e, finalmente, metamorfose em borboleta –, enfocando-se na abundante e variada alimentação da lagarta. Esta começa por comer fruta por ordem numérica (uma maçã, duas peras, três ameixas, etc.) e depois saboreia alimentação menos saudável, tal como, bolo, gelado, chouriço, entre outros. A história possibilita a oportunidade de desenvolver novo vocabulário no âmbito de comunicação e linguagem, compreender o processo de desenvolvimento de uma borboleta e ainda trabalhar a noção precoce da quantidade e do número (Post & Hohmann, 2011).

Desta forma, com o intuito de beneficiar das diferentes características da história que potenciavam o desenvolvimento de distintas capacidades, a mestranda e o seu par pedagógico acompanharam a leitura expressiva da história com a presença física das frutas enunciadas e enumeradas no texto. Assim, as crianças estabeleciam a ligação entre a audição da história e o objeto real referente. Ademais, foi dado a provar um pedaço de cada fruta às crianças no momento de reconto de forma a potenciar a aquisição de novo léxico: ao dar um pedaço de fruta às crianças, a díade repetia diversas vezes o nome da respetiva fruta, para associar o objeto físico (cor, sabor, textura) à palavra.

A díade iniciou a leitura da história, atentando aos pormenores que as crianças eram capazes de identificar: o sol, a lua, o ovo, o “bicho”, a borboleta. Algumas crianças conseguiam verbalizar a palavra e algumas apenas identificavam os elementos através de linguagem não-verbal, apontavam, ao que a mestranda respondeu com a verbalização e repetição do referente, de forma a expressar verbalmente a intenção da criança. Esta estratégia foi igualmente utilizada nos elementos que as crianças não conheciam, tais como, a lagarta e o casulo (cf. Anexo 4.10.1.).

Nesta atividade, deu-se enfoque às frutas por diversas razões: em primeiro lugar, por se tratar de um alimento saudável, sendo importante desde cedo valorizar um estilo de vida saudável, em segundo lugar, por ser um alimento presente no quotidiano das crianças, tornando a atividade mais significativa para estas e, em terceiro, lugar, porque na história as diferentes frutas encontram-se distintamente enumeradas e era objetivo da díade desenvolver a noção precoce da quantidade, nomeadamente a cardinalidade (Post & Hohmann, 2011; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

No momento de maior ênfase da atividade – a parte na qual a lagarta come fruta – as crianças ficaram especialmente curiosas por se terem apresentado fisicamente as frutas (cf. Anexo 4.10.2.). Apesar de as crianças comerem fruta diariamente antes do almoço, esta vinha já cortada, retirando a oportunidade às crianças de conhecer a forma, cor e tamanho desta quando inteira. Assim, as crianças não foram capazes de identificar as frutas, apenas o morango, no entanto, conheciam o seu sabor. Assim sendo, a mestranda apoiou as crianças durante este momento, repetindo diversas vezes o nome da fruta e possibilitando que as crianças explorassem, em simultâneo, a fruta com o seu próprio corpo. Neste momento, é ainda pertinente referir que duas crianças, a B. e a M.F., foram capazes de enumerar a fruta apresentada, demonstrando já desenvolvimento da experiência-chave, noção precoce da quantidade (Post & Hohmann, 2011). Nesta situação, a mestranda valorizou as capacidades das crianças, elogiando-as e repetindo as suas palavras

Após a conclusão da atividade, a criança mais velha do grupo, a B., pediu à mestranda o livro. Depois de o receber, B. sentou-se na mesa da sala a folhear, com todo o cuidado, e explorar atentamente as imagens do livro.

A atividade representou um momento de aprendizagem ativa e significativa para as crianças. Através da audição de uma história e exploração de elementos referentes físicos, as crianças expandiram o seu campo lexical. No entanto, a presença e apoio da mestranda foram determinantes nesta evolução, uma vez que “a interação com adulto funciona como um «andaime» que vai permitindo [à criança] caminhar no seu percurso de aprendiz de falante” (Sim, Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27).

### 3.2.1.Considerações Finais

O estágio em creche foi uma experiência enriquecedora para a mestranda. Esta desenvolveu capacidades profissionais, aprendendo a adaptar a sua postura às necessidades de crianças de tão tenra idade, conciliando a sensibilidade, a estimulação e a autonomia. Compreendeu que a sua presença e o seu apoio influenciam o desenvolvimento da criança, no entanto, esta é de

facto construtora do seu próprio conhecimento, especialmente nesta faixa etária, na qual as crianças aprendem acerca do meio envolvente através da exploração deste com o seu corpo e os seus sentidos (Bertram & Pascal, 2009; Post & Hohmann, 2011).

Assim se segue para a descrição e análise da ação pedagógica da mestrandia desenvolvida numa sala de jardim-de-infância com crianças de três, quatro, cinco e seis anos de idade.

### 3.3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Tal como descrito no segundo capítulo, o grupo de crianças do pré-escolar constituía-se como heterogéneo. Não só as crianças eram únicas como apresentavam grandes diferenças etárias entre si, por isso, salienta-se o facto de a mestrandia prontamente adaptar a sua postura e o seu trabalho para acompanhar estas individualidades. Segundo o Decreto-Lei nº 240/2001, o/a educador/a “desenvolve estratégias pedagógicas e diferenciadas” (n.p.), para responder às necessidades de cada criança. Apesar de as mesmas fazerem parte de um grupo, são sujeitos com as suas características individuais, por isso, a mestrandia planificou atividades em grande grupo, que incluíssem todo o grupo, e atividades em pequeno grupo, para especificar os conteúdos e as estratégias e responder às exigências das idades consideradas.

Foram realizadas inúmeras atividades que abrangeram as diferentes áreas e respetivos domínios preconizados pelas OCEPE. A título de exemplo, foram desenvolvidas atividades que incluíam, simultaneamente, temas e conceitos relacionados com as profissões, os animais, a cidade, cultura, a solidariedade, as Artes Visuais, o Jogo Dramático, a Música, a Dança, a organização e tratamentos de dados, entre muitos outros (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O grupo era constituído por crianças curiosas, com gosto de aprender e bastante colaborativas umas com as outras, por isso, a dinamização de atividades decorria, maioritariamente, bastante bem e sem qualquer perturbação.

O empenhamento da mestrandanda sofreu algumas alterações, compreendendo uma adaptação às faixas etárias que, notoriamente, exigiam uma postura diferente. Enquanto na creche, a aquisição da fala era uma capacidade fortemente presente no dia-a-dia das crianças e da mestrandanda, no jardim-de-infância era objetivo da mesma alargar o campo lexical das crianças, complexificando os seus enunciados e inserindo vocábulos socialmente requisitados, tais como “por favor” e “obrigado”. Os níveis de exigência eram, claramente, distintos e, por isso, a mestrandanda não só adaptou a sua ação no que concerne a planificação e a avaliação assim como a sua postura durante a dinamização de atividades e o desenrolar da rotina (Bertram & Pascal, 2009).

Neste subcapítulo serão escolhidos, para descrever e analisar, uma atividade dinamizada e ainda o projeto que foi desenvolvido com o grupo de crianças. No entanto, considera-se fulcral referir que, de facto, as atividades planificadas ao longo das várias semanas de estágio, resultaram de um trabalho de colaboração da mestrandanda com o seu par pedagógico e a orientadora cooperante, com vista a responder às necessidades do grupo e a criar momentos de aprendizagem ricos e significativos para as crianças. Para além disso, irá ainda ser salientada a intervenção da díade na transformação de uma das áreas da sala de atividades.

A planificação semanal compreendia dias específicos para desenvolver determinadas atividades (cf. Anexo 1.2.). Esta estratégia foi adotada pela orientadora cooperante não só para criar uma noção de rotina diária/semanal para as crianças assim como para apoiar a aprendizagem dos diferentes dias da semana. Assim sendo, a segunda-feira correspondia ao dia da Música, terça-feira ao dia de Dança, quarta-feira ao dia de Poesia/Rimas, quinta-feira ao dia do Conto e sexta-feira ao dia da Ginástica. Os diferentes dias desenvolviam atividades específicas de determinadas áreas e conteúdos das OCEPE, concedendo, assim, um desenvolvimento global de conceitos e capacidades. A díade planificou semanalmente tendo em vista a organização dos dias suprarreferida, respeitando a rotina já construída pelas crianças e pela orientadora cooperante. Esta planificação incluía a organização dos materiais, do espaço e do grupo. Face aos objetivos de aprendizagem traçados e consequentes atividades planificadas, a díade organizava o ambiente educativo de forma a proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento de atividades ricas e estimulantes. Para tal, foi essencial para a díade conhecer muito bem o grupo e as crianças individualmente. Em semelhança à creche, a

organização dos materiais, do espaço e do grupo constituíam-se como parte integrante do processo educativo e, desta forma, determinavam a relevância e o sucesso das atividades planificadas. A mediação e interação da mestrande e do seu par pedagógico também se incluíam neste processo, por isso, como anteriormente explicitado, a mestrande adotou uma abordagem de sensibilidade, estimulação e autonomia ao longo dos vários momentos da rotina e, principalmente, quando era responsável pela dinamização de atividades (Bertram & Pascal, 2009).

Mais uma vez, a mestrande aprendeu deveras com o trabalho da orientadora cooperante focado na inclusão da família das crianças na vida da sala B. A orientadora cooperante, de facto, respeitava as palavras do decreto-lei nº 241/2001, “o educador de infância envolve as famílias (...) nos projetos a desenvolver” (p. 5573), organizando diferentes estratégias para o fazer. A dinamização de uma atividade à escolha realizada pelos pais, a “mala viajante”, que consistia na participação dos pais na leitura de uma história e ilustração alusiva, para realizar em casa, entre pais e filhos e, por fim, o blog da sala, onde partilhava os vários momentos de rotina diária, criando uma plataforma de comunicação para e entre os mesmos. Ao longo do estágio da mestrande, estas estratégias tiveram continuação, sendo que a mestrande e o seu par pedagógico se preocuparam por continuar e participar nas mesmas. O blog era visitado diariamente pela mestrande com o principal objetivo de ler o *feedback* dos pais acerca do dia dos seus filhos e, diversas vezes, foi utilizado pela díade para comunicar com os pais ao longo do desenvolvimento do projeto. Ademais, foi através do envolvimento dos pais no projeto, que este se iniciou. Neste sentido, seguidamente se apresenta a descrição e análise do projeto desenvolvido no estágio em pré-escolar.

O projeto desenvolvido pela díade de educadoras estagiárias e o grupo de crianças, juntamente com a cooperação da orientadora cooperante e das famílias, compreendeu as fases descritas no primeiro capítulo de Enquadramento Teórico e Legal e foi desenvolvido na continuidade do projeto transversal às três salas do jardim-de-infância, “A minha cidade”. Este foi iniciado pelas educadoras no início do ano letivo e compreendeu os primórdios da cidade do Porto: o tempo dos Celtas, dos Romanos e dos Reis. Neste sentido, a díade prosseguiu com o tema nos tempos contemporâneos, sendo estes até mais significativos para as crianças.

O tema foi proposto pelas educadoras estagiárias, baseando-se nos interesses das crianças. A díade, no momento de acolhimento, estabelecia diálogo com as crianças, as quais partilhavam as suas experiências do fim-de-semana ou do dia anterior, sendo que várias contavam acerca dos seus passeios por vários locais do Porto, ao qual as restantes crianças imediatamente respondiam “Eu já fui aí!” ou “Eu vou lá com os meus pais!”. Desta forma, foi notório para a díade que o Porto e os seus lugares representavam um tema de interesse para as crianças, propondo o desenvolvimento do tema aquando em dinamização de atividade.

A atividade de leitura e exploração de um poema inseriu-se no dia da Poesia/Rimas, construído pela díade, acerca dos lugares mais famosos do Porto acompanhado de visualização de imagens alusivas às estrofes e tinha como objetivo desencadear o início do projeto, ao despertar a curiosidade das crianças (cf. Anexos 3.2.1., 3.2.1.1.). Ao longo desta atividade, as crianças mantiveram-se bastante interessadas e reconheceram os vários locais que a mestranda e o seu par pedagógico apresentaram (cf. Anexo 4.11.1.). Seguidamente, estabeleceu-se um diálogo com as crianças acerca das suas experiências nos lugares apresentados e, de facto, todas as crianças tinham já visitado, pelo menos, um ou dois dos locais da cidade do Porto. O poema lido pelo par Ana Pereira terminava com a seguinte ideia: “E depois destes locais, \Muito fica por ver e falar\ Mas podes pedir aos teus pais \Para mais te irem mostrar!”, tendo esta sido retomada pela díade no diálogo com as crianças e muito bem recebida tanto pelas crianças como pelos pais. A mestranda e o seu par pedagógico, para transmitir a informação diretamente aos pais, elaborou um “recado”, que foi inserido na “caderneta” das crianças.

A partir desta atividade, várias crianças foram passear com os seus pais, trazendo as fotografias tiradas (tarefa sugerida pela díade) e as experiências vividas nas seguintes semanas. Esta partilha era feita e recebida com entusiasmo pelo grupo, demonstrando o seu interesse pelo tema proposto (cf. Anexo 4.11.2.). Nestes momentos, as educadoras estagiárias iniciaram a documentação destas experiências, que constituíam momentos de aprendizagem, na parede da sala, tendo sido designado um espaço específico para a documentação do projeto (cf. Anexo 4.11.3.).

Acrescido ao facto de as crianças partilharem as suas experiências e fotografias do passeio pelo Porto, as mesmas começaram a desenhar os lugares

mencionados nos momentos de jogo livre. Estes desenhos foram igualmente colocados na parede, junto das fotografias das crianças (cf. Anexo 4.11.3.).

Ao fim de algumas semanas, num momento de partilha de fotografias, a díade “provocou” as crianças, questionando-as se estavam a gostar de aprender acerca dos diferentes locais e monumentos do Porto e se gostariam de aprender ainda mais, ao que as crianças responderam “SIM!”. Face a esta resposta, de imediato, a mestranda perguntou às crianças como o poderiam fazer, sendo que uma criança, o V., respondeu: “Podemos pesquisar no computador”. Esta sugestão foi logo considerada e iniciou-se uma pesquisa acerca de quais eram as pontes do Porto, uma vez que essa questão tinha surgido ao visualizar a imagem de uma criança numa das pontes. Foi então confirmado que existiam diversas pontes no Porto, que atravessavam o rio Douro. Algumas das pontes eram já conhecidas pelas crianças, salientando-se o conhecimento do Ro. que sabia o nome das cinco pontes.

Num momento posterior de desenvolvimento do projeto, as educadoras estagiárias, com vista a guiar o projeto para um desenvolvimento mais específico, uma vez que a cidade é um tema deveras abrangente, apresentaram um gráfico com os quatro lugares preferidos pelas crianças: a Avenida dos Aliados, a Torre dos Clérigos, a Estação de S. Bento e a Ponte D. Luís; sendo que, prontamente, as crianças identificaram os locais e monumentos assinalados. Questionou-se as crianças qual seria a utilidade do gráfico e as crianças responderam que serviria para escolher o sítio sobre o qual queriam aprender mais. De seguida, procedeu-se à votação realizada individualmente por cada criança, da qual as pontes do Douro foram as favoritas (cf. Anexo 4.11.4.). Este momento de votação possibilitou o desenvolvimento de conhecimento acerca de organização e tratamento de dados para grande parte das crianças.

Assim, tendo sido definido um local específico, seguiram-se as fases de desenvolvimento de trabalho e de execução (Vasconcelos et al., n.d.), dando-se enfoque à ponte D. Luís por se ter tratado da ponte mais conhecida e preferida entre as crianças. Em grande grupo foi, então, discutido “o que sabemos” e “o que queremos saber” da ponte D. Luís, tendo a díade registado as ideias das crianças, para que as mesmas, posteriormente, as pudessem transcrever (*idem*).

O resultado da discussão foi o seguinte: “o que sabemos” – “passa o rio em baixo” (H.), “andam barcos no rio” (Ri.), “tem ondas no rio” (M.I.), “passam

metros por cima e carros por baixo” (Ro.), “as pessoas andam na ponte” (V.) e “alguns meninos atiram-se para o rio” (Ro.); “o que queremos saber” – “quando foi construída?” (Ro.), “por quem e porquê?” (geral), “será que é de metal?” (geral) e “será que foi feita por carpinteiros?” (Ro.) (cf. Anexo 4.11.5.). Todas as ideias expressas são originais das crianças e, por isso, a díade considerou pertinente que fossem as mesmas a transcreve-las para o suporte que iria ser colocado na parede. Após a descrição e transcrição de “o que sabemos” e “o que queremos saber”, foi debatido com as crianças como se iria procurar a informação para responder às questões colocadas e as mesmas responsabilizaram-se de pesquisar em casa.

No dia seguinte, o V. levou para a sala um livro sobre a Ribeira, em resposta à discussão realizada no dia anterior. A mestranda e o seu par pedagógico valorizaram a participação V., afirmando que o seu contributo era bastante útil para o desenvolvimento do projeto. De facto, o contributo de V. demonstrou o interesse que este tinha acerca do tema do projeto e que a sua família se encontrava a acompanhar o desenvolvimento deste. Em conjunto com as crianças, a díade explorou o livro, aferindo que este apresentava maioritariamente fotografias da ponte D. Luís e da zona da Ribeira e, apesar de ser alusivo ao tema, não possuía informação suficiente para responder às questões colocadas. No entanto, já com a ideia construída de se pesquisar através de livros, a díade apresentou um livro sobre o Porto, Um Saltinho ao Porto, de Isabel Zambujal e João Fazenda e explorou-o com as crianças. Este continha pequenos textos informativos e ilustrações dos vários locais mais emblemáticos do Porto, os quais as crianças identificaram sem dificuldade. Na parte final do livro, encontravam-se ilustradas a várias pontes do Porto juntamente com pequenos textos escritos. Prontamente as crianças pediram à díade que lesse as informações para descobrir se as perguntas poderiam ser respondidas e, de facto, as informações presentes no livro responderam direta e indiretamente às questões colocadas pelas crianças. Assim sendo, descobriu-se que foi construída em 1887 - “quando foi construída?” -, por Théophile Seyrig, para ligar o Porto a Vila de Nova de Gaia, “para as pessoas e os carros poderem passar” (Ro.) - “por quem e porquê?” - e que era feita de metal, mais especificamente, ferro - “será que é de metal?”. Ao descobrir que era feita de metal, o Ro., que até tinha colocado a questão “será que foi feita por

*carpinteiros?*”, imediatamente respondeu que não poderia ter sido feita por carpinteiros porque estes trabalham madeira e a ponte era feita de ferro.

Em diálogo com as crianças sobre os progressos que se tinham realizado no projeto e o que mais se poderia fazer, pois a díade preocupou-se em planificar e desenvolver o trabalho com as crianças, o H. sugeriu a construção da ponte D. Luís na sala. Esta ideia foi recebida com bastante entusiasmo pelo grupo e ficou definido que iria ser construída uma maquete da ponte. Neste sentido, foi questionado às crianças quais as características da ponte para se determinar os materiais necessários para a sua construção. “A ponte tem dois tabuleiros” (Ro.), “o metro passa por cima” (H.), “e passam carros por baixo” (Mi.) “e também passam barcos” (Ri.); ficou acordado que a maquete iria estruturar estas ideias e que a díade ficaria responsável pelos materiais necessários, tais como, cartão, tinta, entre outros.

A construção da maquete compreendeu o conhecimento que as crianças construíram e a reflexão deste num suporte físico e significativo para as mesmas. A maquete foi concluída através de diversas fases que incluíram a construção das diferentes partes constituintes – os tabuleiros das pontes, o rio, a zona da Ribeira, os barcos... todas as crianças participaram no processo e ao longo de duas semanas foram organizados vários momentos para a construção das diferentes partes da maquete em pequeno grupo. Este processo compreendeu a pintura de cartão para a construção da ponte com pincéis e tinta, a pintura de um tecido para a simulação do rio com esponjas e tinta, o desenho da zona da Ribeira, nomeadamente, das casas e das pessoas, a decoração e construção de carros e do metro, que envolveram a planificação e construção de sólidos geométricos e, por fim, a construção e decoração de barcos de papel (cf. Anexo 4.11.6.). Tal como supramencionado, todas as crianças tiveram a oportunidade de participar nos vários momentos da construção dos elementos da maquete, sendo que se simplificou ou complexificou alguns pormenores das atividades, adaptando-as às faixas etárias.

Uma vez que se utilizou cola quente para a estruturação da maquete, esta parte foi realizada pelas educadoras estagiárias, com o apoio e inclusão do grupo. Quando esta ficou completa, foram revisitados os conteúdos que estruturaram a construção da maquete. Ademais, a díade colocou às crianças as questões correspondentes ao que estas queriam saber acerca da ponte, aferindo

que as mesmas conservaram o conhecimento anteriormente construído, por este se ter compreendido num momento de aprendizagem significativa.

Após a finalização da maquete, seguiu-se a última fase do projeto: divulgação (Vasconcelos et al., n.d.). Nesta, as restantes salas do jardim-de-infância foram convidadas a visitar a sala para ver o trabalho feito pelas crianças e aprender com elas. Antes de se lançar o convite, a díade conversou com as crianças acerca de como se iria processar a partilha com as restantes salas. Uma vez que todas as crianças do grupo se caracterizam pelo seu gosto de conversar com os outros, foi sugerida a nomeação de porta-vozes, que iriam ficar responsáveis pela partilha do projeto. Estes foram escolhidos pelas crianças em conjunto e para cada sala foram nomeados dois porta-vozes distintos, para que várias crianças tivessem a oportunidade de viver essa experiência. O Ro. e a Ri. partilharam o projeto com o grupo da sala A e a Ca. e a Mar. fizeram-no com a sala C (cf. Anexos 4.11.7.). As educadoras estagiárias apoiaram este momento, sendo que a sua intervenção se sentiu nos momentos de leitura do poema do Porto, apresentado no início do projeto, e da “tabela” acerca de “o que sabemos” e “o que queremos saber” (Vasconcelos et al., n.d.).

Este momento de divulgação do projeto foi deveras benéfico para as crianças, uma vez que constituiu um momento de oportunidade de partilha de conhecimento e de interação e socialização com outras crianças e adultos do jardim-de-infância.

O projeto, apesar de se ter centrado num tema proposto pela díade, foi desenvolvido em torno dos interesses e sugestões das crianças, sendo que a voz destas foi respeitada, compreendendo um ideal de pedagogia participativa. Todo o desenvolvimento do projeto foi construído pelas ideias e conhecimentos das crianças, apoiado pelo acompanhamento da díade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Ademais, as diversas atividades realizadas para o projeto possibilitaram o desenvolvimento de diversos conhecimentos e capacidades transversais às diferentes áreas e domínios preconizados pelas OCEPE, desde conteúdos de Matemática da área de Expressão e Comunicação até de Conhecimento do Mundo. Desta forma, o projeto proporcionou um desenvolvimento integrado de aprendizagens.

Este constituiu um momento de aprendizagem significativa e ativa, no qual as crianças construíram conhecimento e desenvolveram capacidades através de

atividades que primaram pela aprendizagem pela ação. Considera-se que a mestranda também construiu conhecimento ao longo do desenvolvimento do projeto, conciliando a sua própria formação prática e pessoal. É de referir que a capacidade de fomentar autonomia da criança, preconizada na Ficha de Observação de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009), foi principalmente desenvolvida no decorrer do projeto por parte da mestranda. Apesar de no dia-a-dia e na dinamização das atividades, ser essencial a articulação da autonomia, da estimulação e da sensibilidade, aquando do desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto, o/a educador/a deve primar pela autonomia da criança, uma vez que “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim” (Dewey, n.d., citado por Gambôa, 2013, p. 152).

De seguida, apresenta-se a descrição e análise de uma das atividades planificadas e dinamizadas com as crianças de pré-escolar. A atividade à qual se irá dar enfoque representou um momento deveras significativo para a mestranda, justificando, assim, a sua escolha para descrição e análise.

A atividade centrou-se no desenvolvimento de capacidades matemáticas, nomeadamente, do sentido de número e do raciocínio lógico-matemático (Castro & Rodrigues, 2008) e surgiu como uma estratégia de ligação à visita planificada para a manhã à Casa da Moeda, realizada no âmbito do projeto “Há Música nos Museus”, desenvolvido pela Câmara. Desta forma, a díade conciliou a temática abordada na visita matinal com o desenvolvimento de uma atividade matemática que promovesse o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, definido para responder a uma necessidade verificada de grande parte das crianças do grupo. A atividade foi planificada para se dinamizar posteriormente à visita e, por isso, foi realizada na parte da tarde. Esta compreendeu diversas fases e foi desenvolvida em grande e pequeno grupo.

Numa abordagem inicial, a mestranda realizou um diálogo em grande grupo, retomando os conhecimentos que foram construídos com a visita, nomeadamente acerca da moeda e do sistema monetário. A mesma estimulou a participação de todas as crianças e, como em todas as outras atividades, fomentou o respeito pelo outro, pedindo que todas as crianças ouvissem o amigo que se encontrava naquele momento a falar e que colocassem o dedo no ar para expressar a sua vontade de participar. No diálogo, a mestranda propositadamente questionou as crianças acerca da utilidade da moeda, do

dinheiro às crianças, para que é que servia, “serve para comprar coisas” (Ro.), “a minha mãe vai às compras e depois paga com dinheiro” (Ri.). Aproveitando as respostas das crianças, a formanda mostrou moedas do sistema monetário português atual, o euro. Grande parte das crianças reconheceram algumas das moedas, sendo que todas observaram atentamente as características das diferentes moedas. As moedas de um, cinco, dez, 20 e 50 cêntimos e um e dois euros foram exploradas por todas as crianças. Enquanto a exploração ocorria, a mestranda questionou acerca do material que compunha as moedas, noção que já tinha sido trabalhada de manhã. Algumas crianças, tais como o Ro., a Ca. e o H. responderam que eram feitas de metal. De seguida, a mestranda mostrou uma outra moeda de um euro, no entanto, composta por plástico. As crianças imediatamente reconheceram a diferença, no entanto, tiveram dificuldade em identifica-la. Por esta razão, a mestranda juntou as duas moedas de um euro, de metal e de plástico, e passou-as às crianças para estas explorarem e identificarem a diferença (cf. Anexo 4.12.1). Ro. soube que uma das moedas era de metal e a outra de plástico. Foi com esta observação e com o entusiasmo que daí surgiu que a mestranda guiou a atividade para o momento seguinte.

Assim sendo, a mestranda nomeou quatro crianças com as quais iria desenvolver a atividade e as restantes deslocaram-se para as áreas de jogo da sala. Na organização em pequeno grupo, a mestranda, juntamente com o par pedagógico no momento de planificação, efetuou uma organização heterogénea, que incluísse uma reunião de crianças de diferentes idades, de forma a promover um enriquecimento da aprendizagem e uma colaboração entre pares (Folque, 2014).

A atividade, designada “Vamos às Compras!”, foi realizada no espaço designado para a área de reunião, localizada entre a área da biblioteca e a das construções. Apesar de não ter sido a organização espacial ideal para o desenvolvimento da atividade em pequeno grupo, na sala de atividades é o único espaço disponível para a realização de atividades desta natureza. Os materiais utilizados incluíram as moedas de um euro de plástico que as crianças exploraram num momento anterior, algumas peças de fruta de plástico da área da casinha, atribuindo alguma familiaridade à atividade e a noção de uma alimentação saudável, etiquetas de preços variados, que foram colados à fruta e um material pedagógico construído pela díade: uma calculadora (cf. Anexo 3.2.2.). No entanto, esta calculadora não se caracterizava pela sua

tradicionalidade, esta era composta por uma garrafa de plástico (sem fundo) e dois cilindros, aproveitados de garrafas, colados em lados opostos da garrafa. O objetivo da calculadora era criar um instrumento que auxiliasse a soma de duas parcelas, sendo que os cilindros representavam as referidas parcelas. A criança colocaria uma ou mais moedas de um lado e do outro, estas cairiam no fundo e, assim, chegar-se-ia ao resultado final da soma das moedas de um lado (de uma parcela) e do outro (da outra parcela).

A dinamização da atividade foi repetida para os diferentes grupos e procedeu-se da seguinte forma: era proposta às crianças uma ida às compras, à qual todas reagiram com bastante entusiasmo (cf. Anexo 4.12.2.). Assim, iniciava-se a tarefa com uma simples compra de uma peça de fruta. Eram distribuídas moedas pelas crianças e as mesmas teriam de escolher uma peça de fruta, “ler” a etiqueta do preço correspondente e proceder ao pagamento. Este momento inicial não representou qualquer dificuldade para nenhuma criança, sendo que as crianças com três, quatro e cinco anos terminaram a tarefa sem qualquer dúvida. De seguida, de forma a complexificar, foi sugerido que as crianças comprassem duas peças de fruta. O processo decorreu da mesma forma, no entanto, este momento exigiu que as crianças efetuassem a adição para determinarem quantas moedas precisavam para o pagamento, sendo que aqui se inseriu a calculadora. Para exemplificar, com cada grupo, a mestranda pediu o auxílio de uma criança para escolher duas frutas e “ler” os preços destas, colocando as respetivas moedas, que eram contadas pelas crianças, em cada “parcela” e depois pedindo a uma outra criança que contasse para se saber o resultado final. Algumas crianças foram capazes de prever o resultado, realizando a soma mentalmente, tais como a Ma. e o Ro., com cinco anos de idade. Com a exemplificação as crianças entenderam o mecanismo da calculadora e foi dada a oportunidade a cada criança de fazer as suas compras com o material apresentado pela mestranda. Em pequeno grupo, foi possível à mestranda apoiar as crianças com maior cuidado e compreender as suas capacidades e dificuldades individuais ao longo do desenvolvimento da atividade. Com esta organização, a mesma pôde aferir que o At. não conseguiu compreender como se processava a soma, ou seja, que ao contar todas as peças que se pretende juntar, i. e., somar, se chega ao resultado final. Face à sua dificuldade, a mestranda repetiu diversas vezes o cálculo até que At. percebesse o mecanismo. Neste momento, em pequeno grupo, a mestranda teve a

oportunidade de focar toda a sua atenção em At. e responder à sua dificuldade, verificando que a organização do grupo desta forma é bastante benéfica para as crianças e para o/a próprio/a educador/a no desenvolvimento de atividades mais complexas.

Não obstante à complexidade da tarefa, a mestrandia inclui as crianças com três de idade na realização da atividade, visando o seu desenvolvimento apoiado na colaboração com os seus colegas mais velhos. Apesar da tenra idade, as crianças revelaram-se participativas e não apresentaram qualquer dificuldade no desenrolar da atividade. A mesma foi planificada e dinamizada de forma a que os conteúdos se fossem complexificando, mantendo uma certa simplicidade do raciocínio lógico-matemático que é uma tarefa que exige um nível deveras avançado de abstração mental. Desta forma, recorreu-se ao apoio dum material pedagógico que expressasse fisicamente o processo de adição, algo que foi bem-sucedido.

Tal como suprarreferido, a localização da dinamização da atividade não foi a ideal, principalmente pelo facto de nas áreas circundantes se encontrarem crianças em jogo livre. Durante o desenvolvimento da atividade a mestrandia não só teve de atentar às crianças com as quais estava a trabalhar assim como às crianças que, da área da biblioteca e das construções, pediam pela sua atenção, necessitando de regular essa situação.

No momento final da atividade, no qual a mestrandia estava a desenvolver a tarefa com o último grupo de crianças, a assistente técnica M. informou todas as crianças que arrumassem os materiais das áreas e se sentassem na área do tapete/reunião, onde a mestrandia se encontrava em desenvolvimento da atividade. Esta situação dificultou bastante a tarefa que estava a ser realizada e retirou a concentração das crianças que estavam “nas compras” com a mestrandia. Ao verificar a agitação do grupo e a perturbação na atividade, a assistente técnica sugeriu que as crianças fossem para o espaço exterior. Ao observar os seus amigos a deslocarem-se para o mesmo, as crianças que se encontravam a trabalhar com a mestrandia, prontamente se levantaram e correram para se juntar aos colegas. A mestrandia compreendeu e respeitou a escolha das crianças. Do pequeno grupo com o qual estava a trabalhar, a mestrandia concluiu o desenvolvimento da tarefa com uma criança, o G., que preferiu continuar a atividade.

Apesar das dificuldades sentidas, relacionadas com a organização do espaço, a mestranda considerou que a atividade foi deveras produtiva para as crianças. Numa atividade estimulante e interessante para as crianças, a mestranda teve a oportunidade de criar um momento que potenciasse o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Através de uma atividade lúdica e progressivamente mais complexa, as crianças “foram” às compras, nas quais emergiu uma operação matemática, nomeadamente, a adição. Uma vez que o raciocínio lógico-matemático era uma capacidade que carecia de desenvolvimento, a díade planificou uma atividade na qual o cálculo surgisse como uma contagem (Castro & Rodrigues, 2008).

A atividade acima descrita e analisada fomentou o desenvolvimento de conhecimentos e competências das crianças, que se inserem nas diversas áreas de conteúdo e domínios, definidos pelas OCEPE. Apesar de ter sido planificada para responder a um objetivo específico, a sua articulação com um determinado tema possibilitou a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades transversais às diversas áreas de conteúdo. Nesta tarefa, as crianças desenvolveram o seu raciocínio lógico-matemático no âmbito do domínio de Matemática, realizaram trabalho em colaboração com os seus pares e um adulto (a mestranda), referente à Área de Formação Pessoal e Social, construíram conhecimento acerca do sistema monetário do seu país, entre outros conteúdos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Ademais, esta foi desenvolvida numa perspetiva de aprendizagem pela ação, ou seja, ao experimentar as crianças aprenderam e desenvolveram capacidades.

Tal como descrito no segundo capítulo de Caracterização, a sala de atividades do jardim-de-infância encontrava-se organizada em diferentes áreas de jogo, que estimulassem uma multiplicidade de brincadeiras e, conseqüentemente, experiências sociais (Oliveira-Formosinho, 2013).

Salienta-se a área da biblioteca pela sua carência de estímulo e interesse para as crianças. De acordo com as regras do momento de jogo livre da sala, diariamente, duas crianças se juntavam nesta área, no entanto, esta não representava um momento rico de brincadeira ou ludicidade. Desta forma, a partir de dinamizações de atividades que se centrassem no Jogo Dramático/Teatro, a díade introduziu na sala materiais pedagógicos dramáticos que apoiassem a leitura ou criação de histórias, tornando a área da biblioteca mais apelativa para as crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Foram dinamizadas atividades de leitura de histórias através de fantoches e de teatro de sombras, das quais os materiais pedagógicos utilizados, construídos pelas educadoras estagiárias, foram introduzidos na área da biblioteca. Estes materiais compreenderam dois fantoches (alusivos ao S. Martinho, um cavaleiro romano e um mendigo) (cf. Anexo 3.2.3.), um fantocheiro para teatro de sombras e diversas sombras para personagens (cf. 3.2.7.1.) e um flanelógrafo (cf. Anexo 3.2.8.). Nos dias seguintes à dinamização das atividades, as crianças que escolheram a área da biblioteca logo incluíram estes materiais nas suas brincadeiras.

A transformação da área iniciou-se com a introdução de um flanelógrafo. Este material consiste numa capa de livro revestida em feltro que é complementada com personagens igualmente em feltro. Estas, ao serem constituídas pelo mesmo material do flanelógrafo, aderem a este, permitindo às crianças conjugar diferentes personagens de forma a criar diversas histórias. Este material foi inserido com o objetivo de proporcionar às crianças um meio de criar as suas próprias histórias e, assim, desenvolver a sua imaginação. A introdução deste material foi planificada para o dia de Conto e foi o par da mestranda, Ana Pereira, que dinamizou a sua exploração com pequenos grupos, de três a quatro crianças (cf. Anexo 4.13.). O flanelógrafo foi um material que se revelou deveras apelativo para as crianças e as mesmas demonstraram uma imaginação extremamente fértil com a sua exploração.

No início do segundo período, a orientadora cooperante igualmente introduziu uma caixa de dedoches (fantoques para dedos, decisão tomada em conjunto com a díade), os quais as crianças prontamente começaram a explorar para a criação ou acompanhamento de “leitura” de histórias. No entanto, era notório que as crianças sentiam a necessidade de utilizar um apoio, um palco para os dedoches. Utilizavam os livros ou a própria caixa destes para oferecer um suporte ao seu espetáculo/teatro. Por conseguinte, a díade dialogou com a orientadora cooperante, que concordou com a ideia e prosseguiu para a construção de um fantocheiro para os dedoches (3.2.9.). Este foi apresentado ao grupo de crianças nos momentos anteriores ao início da dinamização de uma atividade planificada e foi recebido com grande entusiasmo. Mais uma vez, as crianças que, posteriormente à sua inclusão, escolheram a área da biblioteca criaram histórias recorrendo à utilização dos diversos materiais que enriqueceram a área, nomeadamente, o fantocheiro para os dedoches.

A díade, com a inclusão de materiais pedagógicos de apoio à criação e leitura de história, foi capaz de tornar mais atrativa e estimulante uma área que não representava um momento de ludicidade para as crianças no momento de jogo livre. A divisão da sala de atividades em áreas possibilita que a criança experiencie diferentes tipos de brincadeiras, contudo, para que isto aconteça, é essencial que a área seja atrativa e fomente o jogo livre para que, de facto, a criança se desenvolva social, linguística e cognitivamente, entre outros. A díade promoveu esta potencialidade, ao detetar a carência de área e ao construir materiais pedagógicos que incentivassem o jogo da criança.

### 3.3.1. Considerações Finais

O estágio em pré-escolar compreendeu uma fase de crescimento pessoal e profissional para a mestranda. Assim como as crianças, esta desenvolveu várias capacidades e construiu novo conhecimento.

Ao deparar-se com um nível de exigência distinto do da creche, a mestranda, juntamente com o seu par pedagógico e o apoio da orientadora cooperante, prontamente procurou responder às necessidades características das faixas etárias, tendo sido compreendido desde o início do estágio, que a diferenciação pedagógica teria de ser uma prática constante no seu dia-a-dia. Ademais, foram planificadas atividades que não só respondessem às características individuais das crianças assim como as desenvolvessem numa perspetiva de aprendizagens integradas e integradoras (Decreto-Lei nº 241/2001).

Após 140 horas de estágio em creche e 220 horas de estágio em pré-escolar, a mestranda desenvolveu as suas competências profissionais, tendo estas sido explicitadas neste último capítulo de descrição e análise da ação pedagógica. O trabalho de um/a educador/a de infância envolve um complexo ciclo, que compreende diversas estratégias indissociáveis, que baseiam a prática pedagógica, e a Prática Educativa Supervisionada possibilitou à mestranda a oportunidade de experienciar este trabalho na sua formação.

## 4. REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão surge no culminar do processo de estágio da mestranda no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este, como é possível verificar nos capítulos anteriores, incluiu estágio em creche e em pré-escolar.

Após concluir ambos os estágios, a mestranda pôde aferir que, apesar de as idades com as quais trabalhou serem bastante distintas – um ano de idade e três, quatro, cinco e seis anos – o trabalho base do/a educador/a de infância compreende processos que são transversais às faixas etárias e indissociáveis entre si na ação educativa. Ademais, a construção deste relatório possibilitou o aprofundamento deste princípio na conceção da mestranda.

No entanto, embora o processo base seja semelhante – observação, planificação, avaliação reflexão, etc. – o trabalho intrínseco à educação de crianças é deveras exigente e implica uma articulação teoria-prática que apoia o trabalho do/a educador/a. É essencial que este/a adapte o seu trabalho à faixa etária e às individualidades do grupo do/a qual é responsável, apoiando-se em referentes teóricos e legais, de forma a criar um ambiente educativo rico e potencializador de aprendizagens (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

De facto, os estágios de PES I e II possibilitaram à mestranda experienciar este processo cíclico e trabalhar com crianças de idades bastante distintas. É de salientar que a transição da mesma do estágio em creche para o estágio em pré-escolar foi um constrangimento vivido na formação prática. Apesar do intervalo de alguns meses entre os dois estágios curriculares, a mestranda sofreu uma certa impressão ao deparar-se com as capacidades do grupo do jardim-de-infância em contraste com as das crianças de creche. Contudo, superou esta dificuldade e facilmente se adaptou às crianças e às suas características.

Tanto em creche assim como em pré-escolar, a mestranda procurou criar uma relação de confiança e proximidade com as crianças. Através da articulação teoria-prática, a mestranda compreendeu que uma interação adulto-criança de qualidade potencia o desenvolvimento e a aprendizagem da mesma. Com uma abordagem de estimulação, sensibilidade e autonomia, a mestranda procurou estabelecer interações que se refletissem num ambiente educativo no qual a

criança se sentisse capaz, valorizada, compreendida e livre de fazer escolhas (Bertram & Pascal, 2009; Zabalza, 1987b).

Segundo Hohmann e Weikart (1995), o ambiente educativo não depende exclusivamente da interação adulto-criança, a interação adulto-adulto é igualmente fulcral para a qualidade do mesmo. É importante criar relações de cooperação e interdependência para que estas reflitam um contexto educativo potencializador de desenvolvimento e aprendizagens para as crianças. Baseando-se nestes pressupostos, a mestranda interagiu com os restantes agentes do processo educativo de forma a criar relações de cooperação e mútuo respeito. Esta compreendia que o sucesso da planificação da ação educativa (e não só) dependia do trabalho em equipa realizado entre a mesma, o seu par pedagógico e a orientadora cooperante. Tanto em creche como em pré-escolar a mestranda foi facilitadora na criação de relações desta natureza, salientando-se a relação com o par pedagógico, que a acompanhou no estágio em creche e em pré-escolar. Apesar de, certas vezes, terem surgido choques aquando em discussão de trabalho, a díade era capaz de comunicar e ultrapassar quaisquer problemas. Neste momento, enfatiza-se que estas situações potencializaram o desenvolvimento de competências profissionais e sociais da mestranda. Esta evoluiu na sua postura e reação para com estas situações, fomentando o desenvolvimento tanto pessoal como profissional.

No estágio em creche a mestranda passou por momentos difíceis, nos quais se sentiu muito em baixo, algo que afetou o seu desempenho. Esta dificuldade foi superada com esforço por parte da mestranda e apoio por parte do par pedagógico. Em contraste, o estágio em pré-escolar desenvolveu-se com menos constrangimentos, refletindo a evolução que a mestranda sofreu com as situações mais difíceis que viveu no estágio anterior. Esta aprendeu a perspetivar as críticas como algo construtivo de caráter profissional, que têm como principal objetivo apoiar o desenvolvimento da mesma.

De facto, a formação prática possibilitou o desenvolvimento de competências profissionais, que nunca poderiam ter sido promovidas numa formação unicamente teórica. Desta forma, a mestranda valoriza as unidades curriculares, de natureza teórico-prática, PES I e II, que possibilitaram à mesma aprender e desenvolver competências numa perspetiva prática, sempre articulada com a teoria. As unidades curriculares integravam as horas de estágio com aulas teórico-práticas, que apoiavam e complementavam a prática

pedagógica. Estas possibilitaram o estudo de diversos instrumentos e documentos que apoiaram e apoiarão o processo educativo da mestranda como educadora (estagiária) de infância. Ademais, o estágio foi sempre acompanhado por um processo de supervisão que englobou a avaliação e apoio na construção de planificações, na dinamização de atividades, e consequentes reuniões, e ainda nas reflexões realizadas periodicamente. Este processo possibilitou o acompanhamento da mestranda não só pelas orientadoras cooperantes, com as quais a mestranda aprendeu muito, assim como pela professora supervisora. Desta forma, a ação educativa da mestranda foi apoiada e avaliada por diversos agentes, com diferentes perspectivas.

O estágio era acompanhado por aulas teórico-práticas, como supramencionado, no entanto, PES I e II não eram as únicas UC's presentes no horário da mestranda. Durante o estágio em creche e em pré-escolar, a mestranda frequentou aulas relativas a diversas áreas e domínios. Estas foram benéficas para a formação da mestranda, uma vez que possibilitaram a construção mais aprofundada de conhecimentos de vários campos do saber. Contudo, alcançar o equilíbrio entre a conclusão de trabalho exigido pelo estágio e por estas UC's foi uma dificuldade sentida pela mestranda, principalmente no terceiro semestre, cujo horário compreendia um dia de estágio que se seguia por uma aula teórico-prática de três horas.

Apesar das dificuldades suprarreferidas, a mestranda considera que o processo de formação foi deveras benéfico, principalmente a formação prática em estágio, e permitiu que desenvolvesse inúmeras competências profissionais, que irão ser essenciais no seu futuro profissional.

Nos capítulos anteriores, é possível ler acerca do trabalho que a mestranda realizou em ambos os estágios curriculares e tal como já nesta reflexão foi explicitado, esta procurou estruturar a sua ação educativa da forma mais completa possível, baseando-se em pressupostos teóricos e legais, com o objetivo de proporcionar aprendizagens integradas e integradoras, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e das atividades a dinamizar (Decreto-lei nº 241/2001).

Este princípio foi basilar e transversal a toda a prática pedagógica da mestranda. Foi como educadora estagiária que a mesma teve a oportunidade de aprender e experienciar o complexo trabalho do qual um/a educador/a de infância é responsável. Este/a encontra-se num constante processo de

atualização, no qual observa, planifica, organiza, avalia e reflete para acompanhar as crianças e o grupo, sendo que repete todo este processo para, de facto, conseguir apoiar as crianças e o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. As crianças de idades pré-escolares e de creche encontram-se num contínuo processo de desenvolvimento, aprendendo algo novo todos os dias. Neste sentido, o/a educador/a deve ser capaz de responder a este incessante processo e munir-se das estratégias e instrumentos necessários para acompanhar a evolução das crianças. A metodologia de investigação-ação encaixa-se nesta responsabilidade do/a educador/a, uma vez que é uma metodologia que compreende o estudo e análise do ambiente educativo para seu aperfeiçoamento. Uma vez que a centralidade da ação do/a educador/a de infância é constantemente responder aos interesses e necessidades das crianças, a adoção desta metodologia possibilita o estudo e posterior reflexão acerca do ambiente educativo, para o melhorar, de forma a criar mais e melhores oportunidades de aprendizagem (Barros, 2012; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A mestranda através da experimentação deste processo compreendeu e verificou a relevância de um princípio basilar do modelo pedagógico HighScope: a aprendizagem ativa. Este pressuposto teórico defende que a criança aprende através da experimentação e interação com objetos, pessoas, ideias e eventos. Tal como Piaget declarou (n.d., citado por Hohmann & Weikart, 1995), “o conhecimento não surge dos objetos nem da criança, mas da interação entre a criança e esses objetos” (p. 17). Esta abordagem potencia a criação de atividades significativas para as crianças e conseqüente desenvolvimento e aprendizagem das mesmas (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 1995).

A educação de infância compreende um processo basilar para a criança e para a sua educação ao longo da vida. As oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento criadas pelo/a educador/a de infância influenciam o processo de crescimento da criança. Neste sentido, o/a mesmo/a deve encontrar-se sempre preparado/a para responder às necessidades e interesses das crianças com o principal objetivo de as desenvolver cognitivamente, linguisticamente, socialmente... no entanto, nunca se deve esquecer que o brincar é vital no dia-a-dia da criança (Lei nº 5/97; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Este é potencializador de inúmeras capacidades e aprendizagens e

“dá (...) o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens” (Kishimoto. 2010, p. 1).

A mestrandia ao longo do estágio curricular em creche e em pré-escolar pôde aferir que, de facto, o brincar é primário na vida da criança. O brincar, tal como supramencionado por Kishimoto (2010), promove o desenvolvimento e a aprendizagem de incontáveis capacidades e competências, que se inserem numa abordagem de aprendizagem ativa. Por isso, o/a educador/a de infância deve sempre incluir na planificação da rotina diária, independentemente das suas restantes escolhas, tempo para brincar (Hohmann & Weikkart, 1995; Post & Hohmann, 2011).

Esta reflexão final compreende (grande parte de) as aprendizagens que a mestrandia construiu ao longo do mestrado, que foram de extrema relevância e apoiaram o seu desenvolvimento como profissional de educação de infância. Serão, de facto, aprendizagens que a irão acompanhar ao longo da sua vida tanto pessoal como profissional.

As experiências vividas ao longo dos estágios foram deveras marcantes, a nível profissional, no desenvolvimento de competências profissionais, e a nível pessoal, no gosto que cresceu ainda mais pela profissão. No futuro, a mestrandia espera ter a oportunidade de educar crianças e colocar em prática tudo o que aprendeu neste Mestrado em Educação Pré-Escolar, para as apoiar e acompanhar no seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem. Sendo ainda essencial referir que irá adotar o princípio da metodologia de investigação-ação na sua prática profissional, observar, avaliar e refletir para constante desenvolvimento das suas competências profissionais e da qualidade do ambiente educativo para as crianças.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (org.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74) Porto: Porto Editora.
- Cabral, A. & Filho, L. (2013). Formação Permanente: Instrumento para Autonomia Docente. In *VIII Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, setembro 2013.
- Convenção dos Direitos da Criança (1989). Assembleia Geral das Nações Unidas. Nova Iorque.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Giné, N; Parcerisa, A.; Llena, A.; París, E. & Quinquer, D. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa – La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1995). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Kishimoto, T. M. (2010) Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In *ANAIS do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspetivas Atuais*, Belo Horizonte, novembro 2010.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação*

- de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oers, B. V. (2007). A ZDP: zona de desenvolvimento próximo. *NOESIS*, nº 77, pp. 15-16.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular HighScope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). 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* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, E. & Araújo, C. (2005). Reflexão em Paulo Freire: Uma Contribuição para a Formação Continuada de Professores. In *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, setembro 2005.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1987a). *Áreas, Medios y Evaluacion*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Zabalza, M. (1987b). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

## WEBGRAFIA

- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*. XIII, nº 2, pp. 455-479. Disponível no RepositóriUM: <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Mesquita, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER*. 2, nº2, pp. 66-83. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/3962>
- Queroz, J. & Stutz, L. (2016). A importância da observação de aulas na Educação Infantil. *Calidoscópico*. 14, nº 1, pp. 6-19. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.01/5189>

## LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

- Barros, P. T. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, M. G. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto – *Perfil Geral de desempenho profissional do Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto – *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. (Diário da República, I – Série – A, nº201). Ministério da Educação. Lisboa.
- Laevers, F. et al. (2005). *Sics (Ziko): Well-being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings*. Kind & Gezin Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Lei-Quadro nº 5/97. Diário da República nº 34 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei-Quadro nº 49/2005. Diário da República nº 166 – Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Parente, M. C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Silva, I.; Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. et al. (n.d.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância. Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.