



Orientação

## AGRADECIMENTOS

O presente relatório é individual, contudo a jornada necessária para a sua realização não foi feita de modo isolado, pois foram muitas as pessoas que me apoiaram para que este fosse possível. Consciente da grande importância que esta etapa representa na minha formação, dedico este relatório a todos os que, de alguma forma, contribuíram para que a realização deste fosse possível. Assim, expresso o meu agradecimento:

- À Escola Superior de Educação do Porto, por me conceder as condições necessárias à concretização deste mestrado.

- À minha orientadora da prática, Doutora Sara Barros Araújo, pela partilha do seu saber científico, pelo tempo dedicado, incentivo prestado e pelo acompanhamento ao longo deste percurso formativo.

- Aos docentes que fizeram parte integrante deste meu mestrado, pelo incentivo e apoio, garantindo que alcançávamos os objetivos propostos.

- Às educadoras cooperantes, e à restante equipa pedagógica das instituições onde foi possível realizar a minha prática educativa supervisionada I e II, o meu sincero obrigada pelo apoio e compreensão dedicados.

- Às crianças que tive o prazer de conhecer e trabalhar, obrigada pelos inúmeros momentos de partilha, amor e dedicação e por tornarem a minha aprendizagem num desafio constante e enriquecedor.

- Às colegas do curso com as quais trabalhei em equipa, pelo apoio e companheirismo prestado durante este percurso.

- Às minhas amigas, obrigada pelas palavras de ânimo e apoio.

- Por fim, e não menos importante, à minha família, essencialmente, aos meus pais, pelo amor incondicional, que apesar de longe, partilharam momentos de grande incentivo e compreensão. Ao meu namorado, pelo apoio e compreensão, e, sobretudo, pelo incentivo e dedicação.



## RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada II, surge o presente relatório de estágio no qual é descrito e refletido o percurso de formação da mestranda ao longo da prática pedagógica desenvolvida nos contextos de Creche e Educação-Pré-Escolar. A partir do contexto observado foram desenvolvidas diversas atividades tendo sempre por base a aprendizagem ativa. Procurou-se compreender a importância do papel ativo da criança na construção do seu próprio conhecimento, a importância da diferenciação pedagógica e da aprendizagem cooperativa, bem como o trabalho em projeto no processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, e para a realização de uma prática sustentada, a mestranda teve em consideração a mobilização de saberes teóricos e legais que influenciaram a sua prática. Deste modo, revelou-se fundamental recorrer a uma aproximação à metodologia de investigação-ação, nomeadamente, a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão que se revelaram etapas fundamentais no crescimento formativo da mestranda. Assim, e a partir destes processos, foi possível construir um perfil de desempenho profissional, uma vez que, o(a) educador(a) deve ser o(a) investigador(a) da sua ação, sendo um(a) profissional crítico(a) e reflexivo(a) que está em constante mudança.

**Palavras-Chave:** Educação de Infância; Criança; Investigação-ação; Competências profissionais



## **ABSTRACT**

The academic training report hereby presented is a result of the master's degree in preschool education based on the curricular unit of the supervised academic practice. This report will describe and reflect upon the trainee's teaching practice carried out both in nursery school and preschool education. From the observed context, various activities were developed on the basis of active learning. Attempts were made to understand the importance of the child's role in the construction of his own knowledge, the importance of the pedagogical differentiation and cooperative learning as well as the project work in the teaching learning process based on intervening practices. With the aim of achieving a sustainable practice, the trainee took into account the mobilization of theoretical and legal knowledge that inspire its practice. Therefore, it was essential to appeal to the research action methodology, namely observing, planning, action, assessment and reflection which were crucial steps in the formative process of the trainee's growth. Therefore, and based on these processes, it was possible to create a professional performance profile once the educator must be the investigator of his own action, being a critical and reflective professional who is in constant change.

**Key words:** Childhood Education, Child, Research action, Professional skills



## ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Índice de Anexos	XI
Lista de acrónimos e siglas	XIII
Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal	3
1.1. A criança como aprendiz ativo	7
1.2. O educador de infância em contexto educativo	11
1.3. Perspetivas pedagógicas para a educação de infância	16
2. Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação	27
2.1. Caracterização dos contextos de estágio	27
2.2. Metodologia de investigação	35
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	39
Reflexão final	75
Referências bibliográficas	81
Documentos legais e reguladores	85



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

### **A: Planificações semanais**

#### **A1: Planificações semanais na valência de creche**

A1.1: Planificação semanal- 4 de abril a 8 de abril

A1.2: Planificação semanal- 10 de abril a 12 de abril (com feedback)

A1.3: Planificação semanal- 18 de abril a 22 de abril

A1.4: Planificação semanal- 25 de abril a 29 de abril

A1.5: Planificação semanal- 2 de maio a 6 de maio (com feedback)

A1.6: Planificação semanal 9 de maio a 13 de maio e

A1.7: Planificação semanal- 23 de maio a 27 de maio

A1.8: Planificação semanal- 30 de maio a 3 de junho (com feedback)

#### **A2: Planificações semanais na valência de educação pré-escolar**

A2.1: Planificação semanal- 7 de novembro a 11 de novembro (com feedback)

A2.2: Planificação semanal- 14 de novembro a 18 de novembro

A2.3: Planificação semanal- 21 de novembro a 25 de novembro

A2.4: Planificação semanal- 28 de novembro a 2 de dezembro (com feedback)

A2.5: Planificação semanal- 5 de dezembro a 9 de dezembro

A2.6: Planificação semanal- 12 de dezembro a 16 de dezembro (com feedback)

A2.7: Planificação semanal- 9 de janeiro a 13 de janeiro

A2.8: Planificação semanal- 16 de janeiro a 20 de janeiro

A2.9: Planificação semanal- 23 de janeiro a 27 de janeiro

### **B: Narrativas reflexivas individuais**

#### **B1: Narrativas reflexivas individuais na valência de creche**

B1.1: Agressividade ou falta de limites? (com feedback)

B1.2: Processo de separação/ adaptação à creche (com feedback)

B1.3: Potencialidades do espaço exterior (com feedback)

B2: Narrativas reflexivas individuais na valência de educação pré-escolar

B2.1: A criança cigana no JI: um olhar atento, uma criança especial (com feedback)

B2.2: Como lidar com a “birra” da criança: gestão da frustração (com feedback)

B2.3: O tempo em círculo (com feedback)

B2.4: Resolução de conflitos: qual a melhor estratégia?

C: Grelhas de avaliação

C1: Grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento do contexto de creche

C2: Grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento do contexto de educação pré-escolar

D: Registos Fotográficos

D1: Sala de atividades da creche

D2: Sala de atividades do pré-escolar

D3: Quadro do tempo e de presenças (Creche)

D4: Espaço destinado à Ecologia (Pré-Escolar)

D5: Atividade de exploração: Água (Creche)

D6: Jogo Heurístico (Creche)

D7: Atividade de Plástica (Pré-Escolar)

D8: Atividade sobre a Flutuação (Pré-Escolar)

D9: Metodologia de Trabalho de Projeto- “Os meios de transporte” (Pré-Escolar)

E: Outros documentos

E1: Documentação pedagógica realizada na valência de creche

E2: Materiais pedagógicos construídos na valência de creche

## **LISTA DE ABREVIATÖES**

- ATL- Atividades de tempos livres
- DQP- Desenvolvendo Qualidades em Parcerias
- EPE- EducaçãO Pré-Escolar
- ESE- Escola Superior de EducaçãO do Porto
- MEM- Movimento da Escola Moderna
- MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto
- NEE- Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE- Orientações Curriculares para a EducaçãO Pré-Escolar
- PE- Projeto Educativo
- PCG- Projeto Curricular de Grupo
- PES- Prática Educativa Supervisionada
- UC- Unidade Curricular
- RI- Regulamento Interno
- ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Estágio Curricular e da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada II (PES II), integrada no ciclo de estudos do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação do Porto (ESE), tem o intuito de descrever e refletir acerca da prática pedagógica desenvolvida pela mestranda, nas valências de creche e educação pré-escolar. Pretende-se, então, explanar de forma clara e consciente o percurso formativo da mestranda, enquanto educadora de infância, bem como, as experiências vivenciadas em interação direta com os dois grupos de crianças com o qual desenvolveu a sua prática.

Desta forma, a Prática Educativa Supervisionada I (PES I) decorreu na valência de creche, no período de março a maio de 2016, numa instituição privada, tendo a mestranda integrado uma sala com um grupo de crianças de dois anos. No que concerne ao estágio em Educação Pré-Escolar (EPE), este decorreu no período de outubro de 2016 a janeiro de 2017, igualmente numa instituição privada de solidariedade social. Neste último contexto, a díade integrou uma sala com um grupo de crianças de quatro anos de idade. Importa mencionar, em ambos os contextos, que o estágio constituiu uma oportunidade de experienciar e vivenciar momentos de grande aprendizagem, permitindo à mestranda, adquirir competências e funções enquanto educadora de infância.

A estrutura deste relatório encontra-se organizada em três capítulos fundamentais, reflexão final, referências bibliográficas e anexos. Neste sentido, no primeiro capítulo, subdividido em três subcapítulos referentes à imagem da criança enquanto aprendiz ativo; ao desempenho profissional do educador(a) de infância e às perspetivas pedagógicas para a Educação de Infância, a mestranda explica o enquadramento teórico e legal, onde são

mencionados alguns referenciais teóricos e legais que sustentaram a sua prática. Posteriormente, no segundo capítulo, é apresentada a caracterização dos contextos de estágio onde foram desenvolvidas as práticas da mestranda, sendo caracterizados os espaços, os materiais e outros aspetos considerados importantes na compreensão do ambiente educativo. Neste capítulo é também explanada a metodologia de investigação-ação, sob a qual a mestranda desenvolveu a sua prática. Esta metodologia foi fundamental para a mestranda pois permitiu observar, planificar, agir e refletir desenvolvendo através da mesma, competências investigativas. O terceiro capítulo diz respeito à descrição e análise dos resultados obtidos, nos dois contextos educativos, em que são elucidadas algumas atividades desenvolvidas pela mestranda e que se revelaram significativas para o seu processo formativo. Neste capítulo, a mestranda reflete sobre algumas atividades e projetos, situações vividas com as crianças, mas, também a sua evolução ao longo da PES. Neste referido capítulo, é possível observar uma articulação entre os referenciais teóricos e a prática desenvolvida pela mestranda.

Seguidamente, a mestranda apresenta uma reflexão final, que constitui o último momento reflexivo do relatório, em que demonstra o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, mobilizadas em articulação com os conhecimentos teóricos e legais. Nesta reflexão a mestranda reflete sobre todo o seu percurso formativo, evidenciando potencialidades e constrangimentos encontrados ao longo do mesmo.

No que respeita às referências bibliográficas, estas visam integrar todos os documentos utilizados pela mestranda para a elaboração do presente relatório, demonstrando, assim, o resultado de diversas pesquisas.

Por fim, encontram-se os anexos que visam ilustrar as situações expostas no presente relatório. Os mesmos encontram-se organizados do seguinte modo: anexos do tipo A1 /A2, relativos às planificações, B1/B2, às narrativas reflexivas, C, referentes às grelhas de avaliação, D, alusivos aos registos fotográficos e, por fim, anexos do tipo E, pertencentes a outros documentos.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo do relatório de estágio visa explicar os quadros teóricos e legais que sustentaram a ação da mestranda.

Assim sendo, o presente capítulo evidencia o quadro teórico e legal que fundamenta as bases de aprendizagem como futura docente, permitindo compreender a realidade educativa. Deste modo, a mestranda recorreu a perspectivas de diversos autores, sendo que os mesmos sustentam e auxiliam uma ponte para as reflexões desenvolvidas sobre a prática, elucidadas no capítulo 3.

Este capítulo inicia-se com a definição de educação pré-escolar (EPE), designada na Lei-Quadro da EPE - Lei nº5/97, de 10 de fevereiro de 1997, onde surgiu uma definição mais elaborada deste conceito, que refere

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97, Capítulo II, Artigo nº 2).

De acordo com a referida Lei, designadamente, Capítulo I- Artigo nº3, a EPE “destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” e tem como principais objetivos gerais pedagógicos promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, fomentar o desenvolvimento global às crianças, no que respeita às suas características individuais, desenvolver a expressão e comunicação através da linguagem, proporcionar à criança condições de bem-estar e segurança, bem como,

incentivar a participação das famílias no processo educativo (Capítulo IV-Artigo nº 10).

Antes de fazer um balanço da situação atual sobre a EPE em Portugal, importa relembrar o seu passado. A EPE começou a ter maior desenvolvimento em Portugal após o 25 de abril de 1974, onde começaram a surgir algumas instituições com o apoio da população, tendo sido mais tarde, subsidiadas pelo Ministério da Segurança Social (Silva, Marques, Mata, Rosa, 2016b). Devido a este crescimento houve a necessidade de criar mecanismos, entre eles, um guia que serviria para auxiliar o profissional de educação nas planificações de atividades para o pré-escolar. Deste modo surgiram as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), em 1997, que serviam como referência comum a todos os educadores de EPE. Este documento contém um conjunto de princípios destinados a apoiar o(a) educador(a) de infância nas suas decisões referentes ao processo educativo. Porém, antes das OCEPE entrarem em vigor, durante o processo da redação das OCEPE (1997), foi publicada a Lei-Quadro nº 5/97 que tal como fora referido anteriormente, considerava “a educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica” (*idem*). Com isto, os objetivos para a EPE foram integrados nas OCEPE, passando a ser um documento de apoio ao profissional de educação (*idem*).

Através da publicação das OCEPE em 1997, pelo Ministério da Educação, Portugal começou a ganhar cada vez mais consciência da importância da EPE para alcançar o sucesso escolar e pessoal das crianças, assim como melhorar o sistema educativo português. Segundo Vasconcelos (1997), as OCEPE servem como um ponto de partida para uma EPE enquanto primeira etapa da educação básica, e tem como objetivo contribuir para uma educação de qualidade. Compreende-se, então, que a EPE surge como um importante alicerce no percurso de aprendizagens que a criança vai desenvolver e construir ao longo da vida, compreendida no sistema educativo português, e, vê-se cada vez mais salientada a importância da articulação entre esta e o ensino básico.

Apesar das OCEPE terem sido construídas com o intuito de haver um documento orientador na EPE, o Ministério da Educação decidiu produzir outros documentos que apoiassem o desenvolvimento do currículo no jardim-de-infância. A publicação de brochuras entre 2008 e 2010, tais como: *A Descoberta da escrita; Linguagem e Comunicação no jardim de infância; Geometria, Sentido de número e organização de dados; Despertar para a ciência e as Artes no jardim de infância* apontava para a necessidade de serem revistos alguns aspetos das OCEPE (Silva et al., 2016b).

Para além destes documentos acima referidos, é fundamental referir um outro documento que explicita as funções do(a) educador(a), nomeadamente, o perfil específico do desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto).

Após a primeira proposta curricular nacional para este nível do sistema educativo, tornou-se, assim, pertinente proceder à sua atualização e contextualização. Assim, em 2016 surgem as novas OCEPE mediante o despacho nº 9180/2016 de 19 de julho de 2016, que reveem as que estavam em vigor desde 1997. O referido documento visa dar continuidade da versão anterior, no que concerne à contribuição para a qualidade da ação pedagógica na EPE. Nele participaram um conjunto de pessoas, que através do seu contributo, melhoraram o conteúdo deste documento tornando-o mais útil para os(as) educadores(as) de infância (Silva et al., 2016b)

Fazendo uma breve análise às atuais OCEPE, em comparação com as anteriores, denota-se que apesar de haverem muitas semelhanças nos títulos dos capítulos, existem algumas diferenças no seu conteúdo que foram remodeladas. Neste novo documento surgem novas áreas, em particular, a Educação Física e a Educação Artística. Na opinião da mestranda, a alteração em destacar a Educação Física como uma área, ao contrário das antigas OCEPE, foi de grande significado, uma vez que vem dar destaque à importância da atividade física, havendo, assim, um combate à obesidade infantil. Neste documento, há, também, uma preocupação acrescida com a transição para o primeiro ciclo, sendo claramente fundamental que a EPE seja

um fator importante para o sucesso escolar (Silva, Marques, Mata, Rosa, 2016a).

Outro fator importante que surge nas novas OCEPE é a valorização da creche, com fundamentos e princípios iguais para a creche e para o pré-escolar. No geral, o documento apresenta uma terminologia mais acessível e ajustada ao grupo profissional, e também, quadros síntese e sugestões de reflexão que serão uma mais valia para o profissional de educação. Ressalve-se também, a importância atribuída ao brincar, que esclarece que “a participação do(a) educador(a), desde que não se sobreponha às intenções da criança, permite alargar e enriquecer o brincar e o jogo da iniciativa da criança” (Silva et al., 2016a, p. 9).

Não menos importante, apresenta-se o contexto de creche que comporta uma natureza socioeducativa que apoia a família, bem como a criança, com o objetivo de acolhê-la até aos três anos de idade, no período de impedimento dos pais ou de quem exerce a responsabilidade parental (Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto). A presente portaria estabelece normas reguladoras de instalação e funcionamento da creche, quer sejam de natureza pública, ou particulares (Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto). De acordo com esta portaria, essencialmente, no artigo nº5, este contexto tem como principais objetivos prestar os cuidados adequados a cada criança, tendo em conta os cuidados de higiene e alimentação, deve realizar um atendimento especializado tendo em conta as competências de cada uma, deve, também, dinamizar atividades pedagógicas e lúdicas para o seu desenvolvimento saudável, e, por fim, colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades, bem como proporcionar à criança um ambiente de segurança física e afetiva (Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto).

Em ambos os contextos, creche e educação pré-escolar, a orientação e as atividades pedagógicas são asseguradas pelos educadores de infância. Deste modo, o papel do educador de infância assume uma grande importância, pois de acordo com o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, o educador tem funções específicas que lhe permite educar as crianças e assim, deve

desenvolver o currículo com o intuito de construir aprendizagens integradas. Assim sendo, o(a) educador(a) deve saber mobilizar o conhecimento e as competências necessárias a desenvolver.

Sendo a criança o centro de todo o processo educativo torna-se essencial refletir sobre a imagem da criança enquanto aprendiz ativo.

### 1.1. A CRIANÇA COMO APRENDIZ ATIVO

A imagem da criança que a formanda detém, encara esta enquanto ser com capacidades e competências próprias, inteligente e capaz, curiosa e observadora (Vasconcelos, 1997). Deste modo, a criança não é uma “tábua rasa, nem uma folha em branco” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27) como definem as pedagogias transmissivas, as quais acreditam que a sua atividade se limita à memorização dos conteúdos e à respetiva reprodução fiel (*idem*).

Contrariamente à pedagogia transmissiva, as pedagogias participativas promovem outra visão do processo de ensino-aprendizagem, sendo que a criança apresenta-se como “construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 19), ou seja, é um ser com capacidade de pensamento e ação reflexiva, sendo fundamental encará-la como participante e colaboradora nos vários processos sociais, educativos, culturais e familiares. Deste modo, a criança é parte integrante de um contexto, de uma cultura ou de um país, não perdendo, contudo, a sua forma genuína enquanto ser único e singular (*idem*).

Desde o nascimento que as crianças são detentoras de uma curiosidade inata e natural para compreender o mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações com os outros e abertas ao novo e a tudo o que lhes é diferente (Silva et al., 2016a). Deste modo, reconhecer a criança como construtora do

seu próprio conhecimento, supõe encará-la enquanto sujeito ativo no processo educativo, que significa valorizar as suas competências e potencialidades (*idem*).

Nisto, e através do papel ativo que a criança tem no processo educativo, são-lhe reconhecidos direitos através da Convenção dos Direitos da Criança (1989), nomeadamente, o acesso à educação, sendo este um direito de todas as crianças, tendo como base uma igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989- Artigo nº28).

Remetendo para a imagem de “criança como ativa e com iniciativa [...] como interativa e construtora de conhecimento [...] como investigadora” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.17), é possível frisar que a criança aprende através da ação, sendo que esta aprendizagem é resultante de uma construção pessoal, na qual intervém a criança e os agentes culturais. Desta forma, a aprendizagem ativa é aquela em que a criança, através da sua ação sobre os objetos e interação com as pessoas, chega à real compreensão do mundo, atribuindo-lhe sentido, sendo fundamental que esta experimentação parta da sua iniciativa. Deste modo, o(a) educador(a) deverá privilegiar a experiência da criança, de modo a que esta se aproprie dos elementos do seu meio, bem como que reconheça a importância do aprender fazendo. Assim sendo, o(a) educador(a) deverá ter em consideração o ambiente educativo que proporciona, sendo imprescindível “criar ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito de aprendizagem e não objeto respondente” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.42).

Tal como fora supracitado anteriormente, a criança sente a necessidade de conhecer e dar significado ao mundo, abordagem esta que deve ser respeitada. Importa mencionar que esta ação por parte da criança se reveste de uma componente sensoriomotora significativa, uma vez que a criança aprende explorando através da ação. Citando Post e Hohmann (2011, p. 23) “sensório refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; motor refere-se ao modo como aprendem através da ação física”. Assim sendo, afirma-se

que as crianças se conhecem a si e ao mundo através da sua ação e dos sentidos. As crianças aprendem o que é um objeto a partir da exploração, sendo que descobrem a natureza física dos mesmos, agindo sobre eles (Kamii, s/d). Para além da descoberta dos materiais, as crianças começam a entender como estes “funcionam”, mas também, mostram interesse em combiná-los. Neste sentido, torna-se fundamental que as crianças tenham acesso aos materiais, para que os possam explorar livremente e que lhes seja dado tempo suficiente para tal.

Uma vez que a criança aprende o que acontece aos objetos, essencialmente, quando os empurra e agita, e assim, é construtora dos seus conhecimentos, sendo agente ativa no processo de aprendizagem, é possível associar a aprendizagem ativa e o construtivismo. Neste seguimento, é fundamental realçar a influência do construtivismo no desenvolvimento da prática da mestrandia, uma vez que todo o processo de ensino-aprendizagem deve ser construído com base numa visão construtivista. Nesta compreensão, é fundamental o apoio do(a) educador(a), permitindo às crianças que questionem e criem as suas próprias hipóteses.

Importa também referir o construtivismo de um ponto de vista mais social, sendo este o socio-construtivismo, que mantém as raízes construtivistas, mas que se processa em interação e colaboração. Nas palavras de Vasconcelos (1997, p. 37) “a abordagem do tipo socio construtivista considera que o conhecimento é gerado a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado”. Reforçando a ideia da autora, importa salientar que é na relação entre a cultura e a educação, e na mediação e escuta da criança, que os processos educativos incorporam ações espontâneas das crianças. Desta forma, a construção do conhecimento da criança é realizada de forma individualizada, mas também tem uma forte componente colaborativa, fomentando as relações criança-adulto e criança-criança.

Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que o processo de ensino-aprendizagem é um processo que direta ou indiretamente está relacionado com o relacionamento humano. Por sua vez, esse relacionamento destaca-se

na atuação na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), preconizada por Vigotsky (Vasconcelos, 1997). A teoria de Vigotsky centra-se, essencialmente, nos processos culturais e sociais que guiam o desenvolvimento da criança. Neste sentido, Vigotsky vê o desenvolvimento como um processo colaborativo, no qual as crianças aprendem por intermédio da interação social, sendo, por isso, valorizada a linguagem como elemento de expressão de conhecimento, assim como, um meio essencial de aprender e pensar sobre o mundo (Vasconcelos, 1997). Assim, de acordo com Vigotsky, “os adultos e os colegas mais avançados devem ajudar a dirigir e organizar a aprendizagem da criança [...]” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.35). Segundo estes autores, Vigotsky acredita que esta colaboração leva a criança a cruzar a ZDP, uma vez que, através desta e da ajuda do(a) educador(a), é capaz de alcançar sucesso em tarefas que, se realizasse sozinha, não o conseguia fazer de forma autónoma. A importância da ocorrência da aprendizagem num contexto social é uma vez mais destacada, uma vez que o crescimento e o desenvolvimento da criança são uma “responsabilidade coletiva” (Vasconcelos, 1997).

O apoio do(a) educador(a) é essencial, sendo que este ao atuar na ZDP, “ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p. 35).

Apesar de a criança reunir todas as condições para ser autónoma no seu processo de aprendizagem, torna-se fundamental realçar a importância do papel do(a) educador(a) neste processo.

## 1.2. O EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO EDUCATIVO

Torna-se fundamental compreender qual o papel do(a) educador(a) nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças. Por tal, a mestranda teve a influência das várias perspetivas pedagógicas e do documento que detém o

perfil geral do educador de infância, para, deste modo, construir um perfil de desempenho profissional.

Compreende-se que o perfil do docente é composto por elementos específicos que definem a ação e a atitude do indivíduo quando exerce essa atividade, cargo ou função. Ao profissional da educação é-lhe exigido que seja detentor de um perfil que o caracterize enquanto agente com serviço educativo. Neste sentido, a definição de perfis para o desempenho da profissão docente visa constituir um referencial para a preparação dos educadores e professores. Portanto, para o desempenho profissional do(a) educador(a) de infância foi delineado um perfil específico ao abrigo do Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto. Neste documento encontramos referenciais à ação dos profissionais de educação, a partir dos quais se reconhece a habilitação profissional docente.

De acordo com o Decreto-Lei nº79/2014, o profissional de educação para exercer a sua docência deve ser detentor da habilitação académica, sendo esta, condição indispensável para o desempenho da atividade docente.

Tal como referido anteriormente, é exigido ao profissional da educação um conjunto de competências técnicas para a melhoria do seu desempenho individual, tornando-se assim, a formação contínua uma condição obrigatória para o desenvolvimento profissional. Por meio desta formação contínua, os educadores adquirem maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimentos sobre os conteúdos a ensinar (Formosinho, 2009).

Deste modo, torna-se fulcral que o(a) educador(a) tenha direito a uma formação contínua que garanta a qualidade profissional em educação, devendo estar em constante formação, pois os conhecimentos obtidos aquando da formação inicial, não são suficientes para uma profissão que está em constante transformação. A importância da formação contínua encontra-se consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual é referido que a formação de educadores e professores deve assentar numa “formação

contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente” (Lei nº46/86, Capítulo IV, Artigo nº30, Alínea 1b).

Para além desta formação contínua, torna-se fundamental que o(a) educador(a) realize, de forma sistemática e reflexiva, uma investigação intimamente ligada à sua profissão, uma vez que “o professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação.” (Estrela, 1994, p. 26). Neste sentido, e segundo este autor, o(a) educador(a) como investigador(a) “deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (*idem*, p. 27).

Neste contexto, os educadores que utilizem uma abordagem de investigação da sua própria prática “aspiram a conhecer e a compreender melhor as ações e o pensamento das crianças, assim como, numa perspetiva mais ampla, tudo o que se associe com a vida das crianças” (Máximo-Esteves, 2008, p. 70).

Focando agora a importância do(a) educador(a) e o seu papel enquanto sujeito(a) ativo(a) do processo de ensino-aprendizagem, durante a ação, o(a) educador(a) deve sempre ter o cuidado de observar, analisando o contexto, de modo a recolher evidências que permitam avaliar cada criança individualmente, e em grupo (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). O(A) educador(a) enquanto observador(a) cuidadoso(a) deverá estar atento(a) a todos os sinais que a criança evidencie, nomeadamente, a expressões, a movimentos, a manifestações, tanto corporais como verbais, bem como a atitudes, para que possa agir de forma responsiva relativamente aos interesses e necessidades das crianças, valorizando assim, as ações das mesmas. A observação realizada de forma intencional, tem em vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem (Decreto-Lei nº 241/2001). Deste modo, o(a) educador(a) deve enveredar por abordagens

de matriz socio construtivistas, de modo a criar ambientes estimulantes e facilitadores de um desenvolvimento integrado e continuado de saberes.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), o(a) educador(a) deve apoiar o desenvolvimento da criança, encorajando-a nas suas experiências, possibilitando à mesma uma aprendizagem ativa, através do mundo que a rodeia. Deve, também, ser sincero(a) e autêntico(a), desenvolvendo atividades que promovam a autonomia das crianças, transmitindo-lhes, assim, confiança e segurança. Deste modo, e através da aprendizagem pela ação, depende as interações positivas entre o adulto e a criança.

Nesta compreensão, o(a) educador(a) deve estar atento(a) aos indicadores de empenhamento do adulto e da criança, que se encontram inseridos no programa manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), que serve como instrumento referencial para a avaliação de qualidade, que tem no centro a avaliação das crianças e dos adultos (Bertram & Pascal, 2009).

No que concerne aos indicadores de empenhamento do adulto, nomeadamente, à sensibilidade, o(a) educador(a) deve criar sentimentos de bem-estar na criança, bem como, criar empatia e afeto para com a mesma; à estimulação, criar forte sentido de segurança na criança, estimulando-a sempre que necessário, e apoiando-a no desenrolar das suas ações, e por fim, a autonomia, grau em que o adulto oferece à criança o prazer de experimentar e dar opiniões, mas também, a forma como gere os conflitos e comportamentos (Lemos et al., 2009).

A par do empenhamento, o(a) educador(a) tem como referência o nível de envolvimento da criança, sendo este composto por indicadores como: a concentração, a energia, a complexidade, a persistência, a precisão, a linguagem e a satisfação (Bertram & Pascal, 2009).

Para que estes processos formativos referidos anteriormente sejam possíveis, o(a) educador(a) apoia a sua prática num conjunto de princípios que possibilita o adequado desenvolvimento dos processos educativos de qualidade da criança. Nesta perspetiva, surgem as OCEPE, que servem como referência comum a todos os educadores. Neste documento encontram-se

vários suportes que o(a) educador(a) deve ter em conta para orientar as suas práticas, devendo respeitar todas as áreas e domínios que integram no mesmo. Importa referir que neste documento não abrange o contexto de creche, ficando o(a) educador(a) sem nenhum documento orientador neste sentido. No entanto, pode recorrer às experiências-chave preconizadas por Post e Hohmann (2011), no sentido que estas ajudam na observação e avaliação da aprendizagem de cada criança.

É também importante que o(a) educador(a) promova uma educação integrada, ou seja, mais global, proporcionando múltiplas aprendizagens às crianças desenvolvendo atividades que envolvam as várias áreas de conteúdo. Neste sentido, sublinho a importância das brochuras na EPE, propostas pelo Ministério da Educação, que constituem num importante recurso para a ação do(a) educador(a).

No caso da matemática foram elaboradas duas brochuras, uma que incide sobre o desenvolvimento do sentido de número e da organização de dados, e outra, que incide sobre aspetos relativos à geometria e à medida. Para além do que é apresentado nas OCEPE, é igualmente fundamental que o(a) educador(a) recorra a estas brochuras, no sentido em que a matemática nos primeiros anos de vida é essencial para o sucesso de aprendizagens futuras (Castro & Rodrigues, 2008).

No que concerne à brochura da *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*, esta visa dar uma perspetiva do crescimento linguístico, não só das crianças, mas também do(a) educador(a), disponibilizando caminhos de estimulação para esse crescimento (Sim-Sim & Silva & Lopes, 2008).

Faz parte do papel do(a) educador(a) promover o contato com a arte, sendo importante a brochura- as *Artes no Jardim de Infância*. Esta brochura vem incentivar a criação de contextos artísticos em ambiente pré-escolar, desenvolvendo nas crianças, oportunidades de explorar técnicas e materiais (Godinho & Brito, 2010). Importa referir que em ambos os contextos as crianças tinham especial interesse pela expressão plástica, tendo a mestranda

realizado atividades que fossem ao encontro das mesmas, promovendo o contacto com a arte (Ver capítulo 3).

Em relação à brochura das ciências, *Despertar para a ciência: Atividades dos 3 aos 6*, brochura que acompanhou mais a mestranda, torna-se fundamental recorrer a este recurso, uma vez que, desde cedo a criança está envolvida em múltiplas ações que envolvam a ciência, como o “puxa ou empurra um objeto, quando chuta uma bola com mais ou menos força, (...), quando enche e esvazia recipientes com água, quando faz construções de areia...” (Martins et al., 2009, p. 11). De facto, as aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias, decorrem, essencialmente, da ação e da manipulação, o que faz com que a criança vá estruturando a sua curiosidade e o desejo de aprender sobre o mundo que a rodeia (*idem*). Novamente, em ambos os contextos, a mestranda teve em conta estes princípios fundamentais na educação para a ciência, desenvolvendo atividades que envolviam conceitos científicos, nomeadamente, no contexto de creche- a exploração da água através dos sentidos, e, no pré-escolar- a flutuação (Ver capítulo 3).

Segundo os recursos anteriormente referidos, o(a) educador(a) planifica e organiza as suas atividades, mas também se orienta pelos princípios orientadores dos modelos curriculares com os quais se identifica e considera benéficos para as crianças em questão. Estes modelos assentam sobre duas abordagens, essencialmente, o construtivismo e o socio construtivismo, sendo fundamentais ao longo da prática docente.

A mestranda ressalva, ainda, a importância das UC's, propostas pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar, onde foi possível adquirir um conjunto de conhecimentos que foram imprescindíveis na prática desenvolvida pela mestranda.

### 1.3.PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Ao longo da PES I e II, a mestranda identificou-se com algumas características dos diferentes modelos curriculares, tendo a oportunidade de os adotar. As escolhas centraram-se, essencialmente, nos modelos pedagógicos do *HighScope*, do Movimento da Escola Moderna (MEM) e da Pedagogia-em-Participação.

Importa ainda referir que a mestranda desenvolveu uma metodologia nomeadamente, a Metodologia de Trabalho (MTP) e, também, centrou-se na proposta pedagógica de Elinor Goldshmid e Sonia Jackson (Jogo Heurístico).

Os modelos pedagógicos que seguidamente serão apresentados neste subcapítulo, são os modelos com que a mestranda mais se identificou, seguindo todos eles, uma linha construtivista.

A Pedagogia-em-Participação assume uma atitude completamente oposta à pedagogia transmissiva, sendo que o maior relevo desta pedagogia é considerar importante todos os envolvidos no processo, nomeadamente, o(a) educador(a), a criança, os(as) auxiliares e a família, fundamentais para a criança aprender num contexto de partilha através de experiências e vivências (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Na pedagogia participativa, a organização do espaço é de grande importância, pois o espaço pedagógico é considerado um território de aprendizagens. O papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente, escutar e observar cada criança, de modo a compreender e responder aos interesses/necessidades da forma mais adequada (*idem*). Através desta perspetiva, o(a) educador(a) proporciona o envolvimento da criança em experiências e na construção de aprendizagens de forma contínua e interativa, proporcionando à mesma uma múltipla aprendizagem significativa.

A sala de atividades proposta pela Pedagogia-em-Participação é organizada com o principal intuito de criar oportunidades ricas em possibilidades

experienciais para o desenvolvimento da manipulação e da exploração. Este espaço deve ser flexível, organizado e seguro, adaptando as necessidades da criança como ser individual. Segundo este modelo educacional, a sala deve se encontrar organizada em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica. Quanto aos materiais pedagógicos, para além de serem um pilar fundamental para promover o brincar e o jogar, devem estar visíveis e ao alcance das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O modelo *HighScope* cujas características foram predominantes nas práticas da mestranda, tanto no contexto da creche como no contexto de educação pré-escolar, contemplam a criança como o centro da aprendizagem. Esta abordagem baseia-se nos princípios construtivistas de Piaget, pois tem como objetivo principal promover a construção da autonomia intelectual da criança. Esta pedagogia preconiza mais a ação, a iniciativa e a capacidade de decisão das crianças, ou seja, é um modelo que defende a autonomização intelectual das mesmas. De modo a dar início à descrição deste modelo, é possível afirmar que este se rege por cinco princípios básicos, integrados na “Roda da Aprendizagem”, que sofreram uma ligeira adaptação no que respeita à educação de crianças com menos de três anos, ou seja, no contexto de creche. De acordo com Post e Hohmann (2011) os princípios são: aprendizagem ativa, interação adulto-criança, ambiente físico, horários e rotinas e a observação da criança. Relativamente à educação de crianças em idade pré-escolar, Hohmann e Weikart (2011) definem os seguintes princípios: aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e a avaliação. É possível constatar, que apesar de possuírem nomenclaturas diferentes, os princípios são semelhantes em ambas as abordagens.

Esta roda orienta os profissionais de educação envolvidos neste modelo e tem como elemento fulcral a aprendizagem ativa ou aprendizagem pela ação, pois compreende a relação que as crianças estabelecem com os adultos e a exploração dos materiais com que interagem no seu mundo.

Começando pelo primeiro componente mencionado, importa referir que “desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente” (Post & Hohmann, 2011, p. 11), através de experiências diretas, retirando destas um significado que as ajudará a dar sentido ao mundo que as rodeia (Hohmann & Weikart, 2011). Esta aprendizagem é realizada através de “todo o corpo e todos os sentidos das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.22). A aprendizagem é vista como uma experiência social que envolve interações significativas entre crianças e adultos. Deste modo, torna-se fulcral mencionar que o(a) educador(a) possui um papel fundamental na aprendizagem que as crianças constroem, sendo necessário que este(a) as observe e interaja com as mesmas para que compreendam como estas pensam e raciocinam (Hohmann & Weikart, 2001). Relativamente às interações que se processam entre o adulto e a criança, devem-se verificar ao longo dos vários momentos do dia e não apenas em situações de atividades propostas pelo adulto. Assim, o clima criado dentro da sala deverá corresponder a um clima de apoio e segurança, sendo fundamental para que “as crianças se sintam livres para levarem a cabo as suas ideias, bem como experimentarem” (Post & Hohmann, 2011, p. 73). É importante que as crianças se sintam num ambiente saudável e seguro, proporcionando-lhes bem-estar. Sendo o adulto um promotor de um ambiente seguro, deve, por isso apoiar e compreender as iniciativas das crianças (Hohmann & Weikart,2011). Importa mencionar, que em ambos os contextos, a mestranda procurou criar um clima de segurança e apoio junto das crianças, através das atividades e momentos lúdicos, ganhando posteriormente, a confiança das mesmas.

Focando agora a atenção num outro princípio basilar, o ambiente físico ou ambiente de aprendizagem, importa salientar que o espaço deverá ser planeado e equipado “de forma a que a aprendizagem ativa seja efetuada” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161), proporcionando às crianças conforto e bem-estar. Segundo este modelo, o ambiente deve ser seguro e flexível e deve-se encontrar organizado em áreas de interesse bem definidas, de acordo com os interesses/necessidades das crianças, encorajando assim, a ação das

mesmas sobre uma variedade de materiais, que devem estar arrumados em locais fixos, para que as crianças desenvolvam o sentido de controlo e para que encontrem os materiais pretendidos (Hohmann & Weikart, 2011). A organização do espaço deve possibilitar a movimentação livre de uma área para a outra, caracterizando-se pela permeabilidade. Neste sentido, o ambiente de aprendizagem deve permitir “que a criança possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram” (*idem* p. 165). No caso da creche, é fundamental que o espaço proporcione à criança conforto e bem-estar, e que os materiais para além de acessíveis, sejam, essencialmente, apelativos a nível sensorial para que a exploração, por parte da criança, se revele mais significativa e rica (Post & Hohmann, 2011).

Fazendo uma abordagem ao nível da rotina e da organização do tempo, torna-se fundamental que esta se caracterize pela flexibilidade, de forma a favorecer os ritmos e necessidades de cada um, e pela consistência, para que as crianças antecipem o que vai acontecer, de modo a sentirem-se seguras e confiantes, promovendo, assim, a autonomia (Post & Hohmann, 2011). Por fim, a última componente da roda da aprendizagem da abordagem *HighScope*, definida por Post e Hohmann, é a observação da criança, que se define, essencialmente, pelos registos e pelo trabalho de equipa entre os adultos do contexto educativo. O último princípio na abordagem *HighScope* para a EPE é a avaliação que torna significativa a importância da observação das crianças, uma vez que, “o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que o educador de infância tem com as crianças e os pais, como também, o ambiente físico e os horários e as rotinas” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

Com isto, torna-se fulcral as referências às experiências-chave que esta pedagogia preconiza enquanto quadro de referência dos processos de observação e avaliação. Estas surgem para o contexto de Creche e EPE, no entanto, apenas foram utilizadas pela mestranda ao nível do primeiro contexto mencionado. No contexto de creche, o(a) educador(a) pode guiar-se pelas experiências-chave para bebés e crianças, constituindo estas um

importante suporte na ação pedagógica a desenvolver. Citando Post e Hohmann (2011, p. 36) “as experiências-chave ajudam a educadora a perceber o que as crianças conseguem fazer”, uma vez que, através da observação, o(a) educador(a) orienta-se pelas experiências-chave do *HighScope* para analisar o nível de desenvolvimento de cada criança de forma individual. As experiências-chave para creche estão organizadas em nove áreas de aprendizagem, sendo estas: 1) o sentido de si próprio, 2) as relações sociais, 3) a representação criativa, 4) o movimento, 5) a música, 6) a comunicação e linguagem, 7) o explorar objetos, 8) a noção precoce de quantidade e número, 9) o espaço e o tempo.

Estas retratam o que as crianças fazem na primeira infância, bem como os seus conhecimentos e competências que emergem nas suas ações (Post & Hohmann, 2011). Além do que já foi mencionado, torna-se fulcral referir as parcerias realizadas entre pais e os educadores que assentam na troca recíproca de informações, proporcionando a consistência entre a prática educativa e as experiências vivenciadas pelas crianças. De acordo com Post e Hohmann (201, p. 327) as “parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar e receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças”. Fazendo um balanço acerca do modelo pedagógico *HighScope*, este preconiza que se deve permitir à criança uma maior ação e maior iniciativa, uma vez que, a autonomia pressupõe que a criança desenvolva “um sentido de identidade enquanto pessoa autónoma e independente, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 66).

Dando continuidade à abordagem acerca das pedagogias que sustentaram a ação da mestranda, importa referir o modelo pedagógico MEM, onde a mestranda identificou-se com algumas características que este defende, desenvolvendo-as ao longo da sua prática. Importa referir que este modelo está apenas presente na EPE, sendo importante referir que assenta em três princípios basilares, nomeadamente: 1) a iniciação às práticas democráticas, 2) a reinstituição dos valores e das significações sociais, 3) a reconstrução

cooperada pela cultura (Niza, 2013). Estes princípios têm a intencionalidade de desenvolver, quer nas crianças, quer nos profissionais, atitudes democráticas (*idem*). Neste modelo, a mestranda identifica-se, essencialmente, com a partilha de saberes entre crianças, juntamente com o(a) educador(a), mas também envolvendo vários intervenientes, entre salas.

O modelo MEM privilegia a organização grupal segundo a faixa etária, atendendo a diferentes idades, pois promove um maior respeito pela diferença individual. Privilegia igualmente as ações de interajuda e colaboração que desencadeiam um enriquecimento cognitivo e sociocultural da criança (Niza, 2013).

Em relação ao ambiente geral da sala, este deve resultar agradável e estimulante, “utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (Niza, 2013, p. 151). Foi notório que ao longo da PES II, tanto a educadora, como a mestranda, colocavam os trabalhos em placards expostos na parede, dando a oportunidade de a criança expor as suas produções, e conseqüentemente, mostrar à família e à comunidade educativa.

Para além destas exposições, é também exposto na parede um conjunto de instrumentos de monitorização da ação educativa, sendo que, a mestranda apenas utilizou o Mapa de Presenças e a Lista de Regras da Sala. No que concerne ao Mapa Mensal de Presenças serve para a criança marcar com um sinal a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia e do respetivo mês. Esta marcação é fundamental e significativa para cada criança, ajudando-as a construir a consciência do tempo, mas também, a desenvolver o raciocínio lógico-matemático (Niza, 2013). Quanto à Lista de Regras da Sala, para além de estimular processos metacognitivos que levam a criança a parar e a “ler” a lista (Folque, 2014), serve, igualmente, para as orientar em processos de ação e de pensamento e, conseqüentemente, em aprendizagens pessoais e sociais, tendo um forte impacto em termos de cidadania.

Este modelo desenvolve na criança uma perspectiva de troca de conhecimentos, quer com o(a) educador(a), quer com as restantes crianças, sendo que, o momento de aprendizagem ocorre num contexto social. Sem dúvida que o MEM se desenvolve com base no socio construtivismo, tendo em conta a ZDP (Vygotsky, 1968), no qual o(a) educador(a) e os pares são imprescindíveis quer pela interação e pelo trabalho cooperativo, quer pela herança social, em que todos ensinam e aprendem, sendo esta uma característica deste modelo.

De acordo com Niza (2013, p. 145) através deste trabalho interativo de cooperação, as crianças com a colaboração do(a) educador(a) “reconstituem, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais.”

Uma vez que esta última perspectiva pedagógica mencionada integra a metodologia do trabalho de projeto (MTP) como proposta pedagógica a desenvolver, importa fazer referência a esta. A MTP é parte intrínseca do MEM, essencialmente na EPE, tendo sido mobilizada na PES II, pela mestrandia e pelo par-pedagógico. Começando por definir o trabalho de projeto, importa salientar que este tem origem, essencialmente, nas experiências das crianças e nas questões-problema que surgem no dia-a-dia. De acordo com Katz e Chard (1997, p. 2) “o trabalho de projeto é referido como sendo um tema ou tópico de trabalho” que é essencialmente retirado das experiências da criança. No entanto, e para que a situação do ponto de vista educacional se torne rica, este deverá despertar a curiosidade e o interesse das crianças, incitando a uma atividade de procura. A criança coloca questões, resolve problemas e procura significados para o mundo real em que está inserida, sendo-lhe possibilitada a oportunidade de desenvolver a capacidade de continuar a aprender.

Nesta conceção, estes projetos caracterizam-se pelo conjunto de atividades planeadas para responder a uma questão inicial, suscitando a procura e a

ligação entre diversos interesses comuns do grupo. De modo a definir as várias fases do trabalho de projeto, debruçar-mos-emos nas que Teresa Vasconcelos et al., (2012) preconiza, sendo estas a “definição do Problema”, a “planificação e desenvolvimento do trabalho”, a “execução” e por fim a “divulgação/avaliação”.

Numa primeira fase tornar-se fundamental que o (a) educador(a) escute as crianças, que fazem questões e formulam hipóteses, partilhando os saberes que possuem e também, revelam sobre aquilo que gostariam de conhecer. O(A) educador(a) tem um papel ativo, sendo que este(a) deve colocar desafios às crianças e complexificar as questões das mesmas, de modo a ajudar a manter um diálogo e a discussão de ideias. Na segunda fase deste projeto, sucede-se a elaboração de mapas conceituais, onde se encontram definidos o que se vai concretizar, como se vai fazer, como se vai organizar e, quais as tarefas a serem desenvolvidas (Vasconcelos et al., 2012). A fase de execução caracteriza-se pela pesquisa “através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (*idem* p.16). Ou seja, esta é a fase em que as crianças organizam, selecionam e registam a informação, aprofundando-a para posteriormente discutir, representar e contrastar com as conceções iniciais. Por fim, a última fase da divulgação/avaliação, que é também conhecida como a fase da socialização do saber, uma vez que os saberes e conhecimentos são comunicados aos outros, permite a socialização, através da exposição do trabalho, bem como a avaliação dos intervenientes do grupo e das tarefas realizadas, formulando depois novas hipóteses de trabalho, ou seja, novos projetos. Estas fases mencionadas pertencem à MTP, no entanto, não são lineares, sendo passíveis de cruzá-las constantemente, ao logo de todo o processo com o intuito de gerar novos conhecimentos (*idem*).

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto devem ser expostas na sala de atividades ou nos placards fora da sala, com a intenção de demonstrar os pontos essenciais do trabalho desenvolvido pelas crianças. Ao longo das

atividades, deve fomentar-se ainda o envolvimento parental, na medida em que a família pode e deve participar ativamente nos projetos (Katz & Chard,1997).

Neste sentido, na MTP pode promover-se momentos de abertura à comunidade educativa, e deste modo, proporcionar-se tanto às crianças, como aos educadores, oportunidades para descreverem a “história” do projeto. O trabalho de projeto torna-se benéfico uma vez que permite sentimentos de segurança à criança, ou seja, esta aprende o sucesso, assim como a resolver dúvidas provenientes deste trabalho (Vasconcelos, 2012). Desta forma, é possível afirmar que “a criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um(a) pequeno(a) investigador(a) que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (*idem*, p. 18).

Fazendo uma última referência relativamente às perspetivas pedagógicas de infância, importa referir o jogo heurístico, proposta preconizada por Goldschmied e Jackson (2007) que a mestranda mobilizou na sua prática em creche. Esta proposta consiste “numa maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebé em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 114). Esta oferece à criança um conjunto de objetos do quotidiano, de modo a estimularem os seus sentidos. Deste modo, torna-se essencial possuir critérios na escolha dos materiais, sendo que estes devem apelar para a estimulação da integração sensorial (*idem*). Os objetos devem fazer parte do quotidiano das crianças, sendo estes naturais, de madeira, de metal, de borracha, de couro, têxteis, de pele, de papel, de cartão, tal como os objetos confeccionados através de materiais naturais (*idem*). Deve-se, também, ter em conta a versatilidade dos mesmos, de modo a que os objetos não estejam limitados a uma única ação ou objetivo, mas sim, que possam ser utilizados de diferentes formas, bem como possam ser combinados e transformados.

O(A) educador(a) quando proporciona aos bebés e a crianças até aos três anos este tipo de experiências, permite que estes descubram o peso, os

tamanhos e formatos dos materiais, característicos desta proposta, que se torna de cariz sensorial e promotora do seu corpo. Torna-se fulcral referir que neste jogo heurístico, o papel do adulto é o de observador e organizador, ficando atento a uma criança específica e anotando o que ela faz com o material. O(A) educador(a) não sugere nem estimula, mas sim encoraja ou direciona o que a criança deve fazer, transmitindo-lhe confiança (Goldschmied & Jackson, 2007).



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

No presente capítulo, serão explanadas as caraterizações das instituições, bem como dos grupos, onde foi desenvolvida a ação da mestranda na PES I e II. Por fim, a mestranda irá também explicar uma aproximação à metodologia de investigação-ação sobre os contextos de Creche e Educação Pré-Escolar.

### **2.1. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO**

A instituição onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada I (PES I) é, desde o dia um de setembro de 2014, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos. Enquanto estabelecimento de creche, funciona ao abrigo do Protocolo de Cooperação celebrado com o Instituto de Segurança Social, regendo-se o seu funcionamento de acordo com a legislação em vigor (Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche, alterada pela Portaria nº 411/2012 de 14 de dezembro), pelo Regulamento Interno e pelo Projeto Pedagógico.

A instituição é um equipamento construído de raiz, única, com equipamentos de apoio à infância que apenas dispõe da resposta social creche, com capacidade para acolher cerca de 70 crianças até os 36 meses. Do espaço interior, fazem parte cinco salas de atividades de creche distribuídas por uma sala até à aquisição de marcha (berçário); duas salas de aquisição de marcha aos 24 meses e duas salas dos 24 meses aos 36 meses. Existem também três salas polivalentes, sendo uma delas utilizada para atividades educativas e lúdicas, quer em componente letiva ou de apoio à família quer

sempre que as condições atmosféricas sejam desfavoráveis para a permanência no espaço exterior; um gabinete para reuniões; uma sala de educadoras; um refeitório; uma copa; uma despensa; uma lavandaria; quatro instalações sanitárias (duas casas de banho para crianças, uma casa de banho para pessoas com incapacidade motora, uma casa de banho para adultos); uma sala de isolamento; uma secretaria; e, por fim, os corredores que unem os diversos espaços no interior, utilizados para a divulgação e exposição de trabalhos realizados pelas crianças, constituindo um local de partilha de experiências e emoções (Regulamento Interno da Instituição 2015/2016).

No que se refere ao horário de funcionamento desta instituição, esta encontra-se aberta 12 horas por dia, no sentido de responder às necessidades das famílias, entre as 07:30h e as 19:30h.

A equipa educativa deste estabelecimento de educação é composta por cinco educadoras de infância, sendo uma delas a coordenadora da instituição, e cinco técnicas de ação educativa. Em cada sala, encontram-se uma educadora de infância e uma assistente técnica. Colaboram ainda com a instituição docentes de expressão motora e musical (Regulamento Interno da Instituição, 2015/2016).

No que concerne ao tempo pedagógico, essencialmente, à rotina do grupo da sala dos dois anos, esta integrava vários momentos como: acolhimento, atividade de intencionalidade educativa, atividades de jogo espontâneo, higiene e prestação de cuidados, almoço, repouso, higiene e prestação de cuidados e por fim o lanche da tarde<sup>1</sup>. Ressalve-se que a rotina é flexível e adaptada às necessidades das crianças.

Após uma observação e reflexão acerca da sala dos dois anos (*cf. anexo D1, figura 1*) onde foi desenvolvida a ação da mestrandia, desde a sua chegada, a

---

<sup>1</sup> Designações adotadas pela instituição

mesma constatou que o espaço era bastante apelativo, espaçoso e agradável podendo as crianças movimentar-se livremente.

A sala (*cf. anexo D1, figura 2*) usufruía de uma janela extensa proporcionando muita luz natural e proporcionava um ambiente físico suave por facultar um mobiliário adequado à medida das crianças. Os materiais encontravam-se arrumados em locais acessíveis para que as crianças os pudessem explorar nos momentos da rotina diária.

Organizada com vários recantos, a sala apresentava áreas distintas, adequadas às necessidades e interesses evidenciados pelo grupo, tais como: a área da casinha, a área da biblioteca, a área da expressão plástica, a área dos jogos e, por fim, a área do tapete da qual era permitido o rápido acesso a qualquer uma das outras áreas. Ressalve-se que todas as áreas possuíam móveis e materiais adequados à faixa etária das crianças (*cf. anexo D1, figura 3,4,5 e 6*). Ainda no que diz respeito ao espaço, importa salientar que a sala dispõe de um fácil acesso ao jardim e ao parque exterior. O modo como a sala está organizada é fundamental, pois segundo Post e Hohmann (2011 p. 101), “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”. Outro fator importante em todo o processo de aprendizagem ativa é a necessidade de estabelecer rotinas, pois graças aos hábitos rotineiros, as crianças conseguem experienciar mais e diferentes momentos do dia a dia.

O espaço exterior era constituído por um recinto amplo e vedado, de forma a possibilitar uma maior segurança das crianças. Este encontrava-se equipado de forma adequada às crianças, como por exemplo, o chão era revestido com material sintético para prevenir riscos de acidentes, e também, apresentava algumas estruturas lúdicas fixas como o escorrega, o baloiço e cavalinhos com molas. Este espaço deve ser rico em materiais, pois *as* “crianças gostam de estruturas fixas para subir, baloiçar e escorregar; brinquedos com rodas para empurrar e puxar, e material solto para explorar, fazer de conta e construir” (Hohmann & Weikart, 2011, p.213),

proporcionando-lhes, assim, momentos de exploração e aprendizagem pela ação.

O grupo de crianças era composto por oito crianças do sexo masculino e nove crianças do sexo feminino contabilizando um total de 17 crianças, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. Importa referir que neste grupo estava incluída a criança G. que tem necessidades educativas especiais (NEE), mais precisamente um atraso global no seu desenvolvimento.

Em termos gerais, tratava-se de um grupo muito ativo, sociável e também curioso no que respeita à exploração dos materiais. Aceitou com facilidade as atividades propostas pelo adulto e demonstrou curiosidade e interesse aquando da inserção de objetos novos para exploração, havendo sempre uma grande excitação e vontade de explorar. O grupo manifestou uma forte aceitação pelos adultos novos que integravam a sala, envolvendo-se em interações sem receios. É fundamental criar um clima de confiança com as crianças para que as ajude a desenvolver confiança na pessoa que cuida delas (Post & Hohmann,2011).

Em relação às preferências evidenciadas, no geral, o grupo apresentava uma maior predileção por materiais de expressão plástica e por histórias, demonstrando um grande interesse por livros, ficando atentos e ouvindo as leituras e os recontos. Espontaneamente e, ao longo da prática da mestranda, pediam que contasse histórias por eles escolhidas da área da biblioteca.

Relativamente à cedência de brinquedos, o grupo apresentava necessidades ao nível da partilha de objetos nas brincadeiras com os pares, não demonstrando empatia na partilha, visto que alguns apresentavam dificuldades em se rever no papel do outro, como por exemplo, quando se apropriavam de um material e/ou brinquedo não o partilhando com as outras crianças. No entanto, importa referir como é característica nesta faixa etária, algumas crianças são muito ligadas ao seu “eu”, existindo uma maior dificuldade de descentração, pelo que a educação para os valores é imprescindível.

No que concerne à comunicação e linguagem oral, a maioria do grupo gostava muito de comunicar, sendo capaz de se dirigir espontaneamente ao adulto. Contudo, as crianças T.C., M.L. e T.F. apresentavam dificuldades no que respeita à verbalização e pronúncia das palavras. Ao nível do domínio psicomotor, eram crianças muito ativas e gostavam de tudo o que implicava movimento, como correr, saltar, pular, comportamentos esperados, essencialmente, quando crianças brincam no exterior.

A instituição onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada II (PES II) situa-se na cidade da Maia e encontra-se instalada em dois edifícios térreos, circundados por um espaço exterior.

Em 1987, foi concluída a construção de um edifício onde funcionam as valências de Creche e Jardim de Infância, nomeadamente, três salas projetadas para a creche (berçário, sala de um e sala de dois anos), uma casa de banho para as crianças referidas anteriormente e uma sala de apoio. No que respeita ao Jardim de Infância, o mesmo dispõe de três salas, cada uma com casa de banho e despensa. Do espaço interior desta instituição fazem parte também duas salas destinadas a atividades de tempos livres (ATL), um refeitório para todas as valências, uma cozinha que dispõe igualmente de uma despensa e de uma casa de banho, uma lavandaria e duas casas de banho para adultos, onde estão dispostos os cacifos dos funcionários. Na entrada da instituição, encontram-se o gabinete da direção e a secretaria.

Devido ao enorme crescimento da comunidade educativa, nasceu a necessidade de se construir um segundo edifício composto por uma sala destinada aos dois anos, com as devidas instalações sanitárias e um refeitório. Ainda apresenta duas salas destinadas ao ATL, apetrechadas com os materiais necessários e adequados às idades (Regulamento Interno da Instituição, 2016).

Segundo o Regulamento Interno (RI), este centro desenvolve a sua ação educativa de acordo com as grandes linhas do Projeto Educativo (PE) fundamentando-se nas OCEPE, no modelo *HighScope*, basicamente, na

resolução de conflitos e na organização do espaço, complementando com o MEM, onde são fundamentais os interesses e a participação democrática das crianças, e também, pela Pedagogia-em-Participação, tendo por base a criação dos espaços e tempos pedagógicos.

Quanto ao Projeto Pedagógico da presente instituição, designado “Emocionarte”, pretende ligar intrinsecamente o mundo das artes à educação. O contacto das crianças com diferentes tipos de arte facilita não só a aquisição de novas aprendizagens, mas também o à vontade para expressar sentimentos e receios (Regulamento Interno da Instituição,2016/2017).

No que consta ao horário de funcionamento da componente letiva desta instituição, o seu horário em regime normal é das 9h às 12h:30, com pausa para o almoço, e das 13h:30 às 16 h. No entanto, e tal como prevê o Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro (Capítulo IV-Artigo nº12), os estabelecimentos de EPE devem garantir uma flexibilidade no horário com o intuito de responder às necessidades das famílias existindo assim, por parte desta instituição, um horário de componente de apoio à família, que se inicia logo pela manhã às 7h:30, sendo as crianças recebidas pelas ajudantes de ação educativa.

No que concerne à equipa educativa, esta instituição é composta por oito educadoras e quatro docentes das atividades extracurriculares (Regulamento Interno da Instituição,2016/2017).

Relativamente ao espaço exterior deste centro, este possui um parque infantil com o chão coberto de material sintético, um escorrega, baloiço, um cavalo com molas, pátios cobertos e alguns descobertos, e um jardim com flores. Segundo as (OCEPE),

o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, (...) é um local privilegiado para atividades da iniciativa da criança que ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contato e exploração de materiais naturais (Silva et al., 2016a, p.27).

Em relação à sala de atividades onde foi realizada a PES II (*cf. anexo D2, figura 1*), a organização do espaço era assente em vários modelos curriculares, nomeadamente, MEM e Pedagogia-em-Participação. Desta forma, a Educadora de Infância utilizava as abordagens pedagógicas tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. Então, e como sugere a Pedagogia-em-Participação, a sala estava organizada através da delimitação de áreas de interesse que estão devidamente identificadas, nas quais se promove a aprendizagem ativa através de aprendizagens significativas; e pelo MEM, através da utilização de alguns instrumentos de pilotagem, tais como o quadro de presenças, o mapa das regras de vida e a planificação semanal. Assim sendo, a referida sala encontrava-se dividida em seis áreas: área do tapete (que coincide com a área das construções) (*cf. anexo D2, figura 2*), sendo utilizada como um espaço de reunião em grande grupo; área da casinha (*cf. anexo D2, figura 3*), onde era possível observar diversos objetos que facilitavam o jogo do faz de conta; área dos jogos e matemática, onde se encontravam materiais em bom estado de conservação como puzzles, abaco, blocos lógicos e jogos de encaixe; área das construções (*cf. anexo D2, figura 2*), espaço equipado com legos de variados tamanhos, sólidos de madeira, carros e ainda animais de plástico com diferentes dimensões; área das expressões (*cf. anexo D2, figura 4*), equipada com mesas e cadeiras, onde as crianças realizavam os seus trabalhos, e um armário que contém todo tipo de material necessário para a realização dos mesmos. Ressalte-se que este é um espaço privilegiado pela iluminação e luz natural devido à extensa janela. Por fim, a área da biblioteca (*cf. anexo D2, figura 5*), espaço amplo com tapete e três sofás pequenos que convidavam à consulta de livros que se encontravam expostos num armário ao alcance das crianças. Importa referir que todas as áreas se encontravam delimitadas por uma fita adesiva colada no chão e com colares que definiam o número máximo de crianças por área. De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), através das áreas diferenciadas com materiais próprios e devidamente identificados permite uma organização

do espaço que facilita a construção de múltiplas aprendizagens significativas para as crianças.

O grupo de crianças onde a mestranda desenvolveu a ação pertencia à sala B e era constituído por 22 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo esta última a idade predominante. Nesta sala, existiam 11 crianças do sexo masculino e 11 crianças do sexo feminino. Das 22 crianças pertencentes a este grupo apenas duas não transitaram do ano anterior: uma proveniente de outra instituição e uma outra, de etnia cigana, que até ao momento ficara ao cuidado da mãe em casa. As restantes crianças transitaram, juntamente com a educadora, da sala dos três anos.

Após as primeiras observações, verificou-se que se tratava de um grupo de crianças assíduo, mas pouco pontual. Eram crianças muito afetivas e participativas, que, aquando da realização de atividades, demonstravam muita vontade em aprender realizando as mesmas com entusiasmo. Apesar de ser um grupo ativo, cooperativo, com boa competência de comunicação verbal e não verbal, algumas crianças revelaram dificuldades na articulação de palavras, nomeadamente, A.M., L.J., L.G., A.F., M. e F., que se encontravam a frequentar a terapia da fala. No que diz respeito à higiene e à refeição, o grupo revelou-se autónomo conseguindo na maioria das vezes executar estas tarefas sem ajuda do adulto.

Denota-se um interesse das crianças em brincar umas com as outras pelas diferentes áreas, onde chegavam a partilhar os brinquedos, contudo, de vez em quando, surgiam conflitos por causa da partilha, que com a ajuda e intervenção do adulto eram bem resolvidos. Este grupo transmite um forte sentido de amizade e respeita valores como a solidariedade manifestando-a através da ajuda aos colegas que revelam mais dificuldades. Demonstram especial interesse na área das expressões, pedindo na maioria das vezes ao adulto para fazer um desenho ou manipular a plasticina. A globalidade já consegue transcrever no papel através do desenho as diferentes partes constituintes do corpo humano, e são capazes de recortar, embora algumas crianças ainda não consigam agarrar de forma correta na tesoura, tendo a

motricidade fina ainda pouco desenvolvida, nomeadamente a criança A.M, M. e F.

Ao longo do estágio as crianças desenvolveram e enriqueceram o seu vocabulário de forma gradual através das inúmeras histórias que ouviram, sendo este um interesse notório neste grupo, pois a área da biblioteca era sempre muito procurada pelas mesmas.

Uma das principais dificuldades evidentes neste grupo, para além das situações de conflito que foram anteriormente referidas, centrava-se em seguir as regras base de funcionamento da sala, tendo sempre de intervir o adulto para colmatar esta situação que era diária.

## 2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O processo de aprendizagem profissional de que faz parte integrante o relatório de estágio, exigiu uma investigação sobre os contextos de creche e pré-escolar. Neste sentido, no decorrer da prática educativa supervisionada, tornou-se crucial utilizar estratégias e adotar uma postura reflexiva e investigativa, com o intuito de mobilizar os saberes científicos e pedagógicos. Para realizar a reflexão sobre as práticas e compreender os interesses e necessidades das crianças, foi necessário o envolvimento em processos investigativos.

Deste modo, torna-se fulcral salientar o processo de investigação-ação, que segundo Sanches (2005) trata-se de uma metodologia de trabalho ao serviço da construção do conhecimento relevante, pois é útil para a resolução de problemas e é também uma estratégia para a promoção do desenvolvimento profissional do docente. A investigação realizada pela mestranda corresponde a uma aproximação à metodologia de investigação-ação, que nos dizeres de Elliott (1990) relaciona-se com os problemas práticos experimentados pelos professores.

Nesta perspetiva, a investigação é então um processo essencial para a formação de futuros profissionais da educação, já que esta deverá ter como principal objetivo, no processo académico e de desenvolvimento profissional, “contribuir para a formação de uma atitude *experimental*” (Estrela, 1994, p. 26), uma vez que, o(a) educador(a) para poder intervir terá de saber observar e interrogar a realidade para, posteriormente, construir hipóteses explicativas. É fundamental que o(a) educador(a) desempenhe um papel de investigador(a) para que possa ser capaz de recolher e organizar detalhadamente as informações (*idem*).

Na metodologia de investigação-ação existem processos que foram fulcrais para desenvolver a prática da mestranda, tais como, a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão.

Assim sendo, torna-se fundamental evidenciar a primeira etapa do processo de investigação-ação levada a cabo pela mestranda, nomeadamente, a observação, que “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles surgem e acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Este processo configura um meio crucial para o trabalho do(a) educador(a), visto que possibilita a organização das suas perceções em relação ao real para que lhe seja possível conhecer os contextos onde se realiza a prática pedagógica, as interações e os atores que nela se inserem, tornando-se assim num processo contínuo, uma vez que só através deste se torna possível observar os interesses e as intenções das crianças (Estrela,1994).

A observação desenvolvida pela mestranda caracterizou-se por ser uma observação: participante, pois colaborava e interagia de forma contínua na vida do grupo; sistemática, recolhendo a mestranda dados, ao longo da PES I, para serem tratados de forma quantitativa, através da grelha de observação Program Quality Assessment (PQA) (High/Scope Educational Research Foundation, 2000); e naturalista, uma vez que a observação foi realizada no meio natural e descrita em diário de bordo (Estrela, 1994). Para além destas observações, acresce ainda a observação: direta (Parente, 2002), que ocorreu

num período longo enquanto as crianças se encontravam envolvidas nas atividades da sala; e indireta, através das análises realizadas ao PE e ao Projeto Curricular de Grupo (PCG) bem como das conversas informais com a educadora cooperante.

Aliado ao processo de observação surge a planificação (*cf. anexo A1 e A2*), que consistia numa antevisão do que se pretendia fazer, considerando os interesses, necessidades e aprendizagens das crianças (Diogo, 2010). Importa salientar ainda que, para este processo, são tidos em conta tanto os diferentes ritmos de aprendizagem como o recolher de sugestões das crianças e a adequação a situações imprevistas, de forma a proporcionar aprendizagens significativas (Silva et al., 2016a). Para tal, é fundamental que o(a) educador(a) reflita sobre as suas intenções educativas e a forma de as adequar ao grupo, organizando os recursos necessários para a sua realização, adaptando a organização do grupo, tempo, espaço e materiais. A construção da planificação foi realizada em conjunto com as educadoras cooperantes e com o par pedagógico revelando-se uma mais valia, na medida em que se tornou num momento de reflexão, crucial para o processo de formação profissional da mestranda.

Depois de desenvolver a planificação, que espelhasse as necessidades a dar resposta, surge a ação intencional e estrategicamente desenvolvida. Uma vez que a planificação é um instrumento flexível, a mestranda teve em conta as situações emergentes ocorridas ao longo da ação para, desta forma, dar resposta às necessidades das crianças.

Outra etapa na investigação-ação, a avaliação, que “consiste na recolha de informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (Silva et al., 2016a, p.15) assume-se como um momento marcante e essencial. Desta forma, pretende-se valorizar os progressos e as formas de aprender das crianças, analisando o seu desenvolvimento pessoal, de modo a constatar a evolução das mesmas. Portanto, cabe ao(a) educador(a) refletir sobre esses progressos e tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica (*idem*). Assim como acontecia na planificação, também a

avaliação das atividades desenvolvidas era realizada pela díade, em colaboração com a educadora cooperante. Para tal, foi realizada uma análise ao DQP, visto tratar-se de um documento pedagógico que permite refletir sobre a ação (Bertram & Pascal, 2009).

Associado aos processos anteriormente referidos, surge a reflexão acerca do desempenho profissional. Esta consiste num elemento indispensável na formação de professores revelando-se, desta forma, importante ao longo de toda a formação, tendo ocorrido, por isso, para, na e sobre a ação. Este processo reflexivo foi concretizado em narrativas reflexivas mensais (*cf. anexo B1 e B2*) com o “objetivo de pensar, de modo refletido e tranquilo sobre a ação” (Alarcão, 1996, p 130), que integravam temáticas sobre as quais a mestranda possuía dúvidas e interesses.

Posto isto, pode-se afirmar que todos os processos anteriormente mencionados são orientadores das práticas educativas, de forma a melhorá-las, tornando-se fulcrais na formação inicial e contínua, de todo o processo de ensino e aprendizagem que ocorre ao longo da vida do(a) educador(a).

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

O terceiro capítulo do presente relatório visa dar a conhecer o plano de ação desenvolvido pela mestrande, bem como demonstrar o percurso e a evolução da mesma ao longo da PES I e II, estabelecendo relações entre saberes teóricos, explanados no primeiro capítulo e a prática desenvolvida no estágio.

Nesta linha de pensamento, no presente capítulo serão descritas e analisadas algumas das atividades desenvolvidas na valência de creche e pré-escolar, descrevendo os resultados obtidos e explanando as aprendizagens desenvolvidas quer pelas crianças, quer pela mestrande, ao longo deste período de formação. Serão também analisadas algumas situações no que concerne às dificuldades e conquistas da mestrande que decorreram ao longo de toda a prática e que permitiram por sua vez, desenvolver competências profissionais para a construção de um perfil enquanto educadora de infância. Ao longo de todo o processo de aprendizagem profissional, a mestrande teve em consideração os documentos essenciais, como as OCEPE, o perfil geral de desempenho do educador(a) de infância e as fichas curriculares de PES.

O primeiro grande desafio para a mestrande, em ambos os contextos, foi ganhar a confiança das crianças. É fundamental, que o(a) educador(a) se preocupe em estabelecer interações positivas entre adulto-criança, de modo a criar um clima de apoio e facilitador da aprendizagem ativa das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). De modo a enriquecer esta ligação, a mestrande participou, desde cedo, em várias situações de jogo espontâneo promovendo, assim, uma aproximação com o grupo de crianças, ganhando a sua confiança. Assim, e através desta aproximação, foi possível a mestrande observar e conhecer um pouco da personalidade de cada criança, bem como conhecer alguns dos interesses e necessidades do grupo. É importante referir também

que em ambos os contextos foram notórias a confiança e a afetividade sentida entre a mestrandas e as crianças.

O pilar principal do percurso da mestrandas foi a aproximação à metodologia de investigação-ação, já referida no capítulo anterior, dando uma intencionalidade educativa à sua intervenção, tendo por base o ciclo desta metodologia: observação, planificação-ação, avaliação e reflexão. A mestrandas procurou sempre ir ao encontro desta metodologia, desenvolvendo ao longo desta, atitudes reflexivas com o intuito de questionar e criticar as situações vivenciadas. Para além do referido, a mestrandas procurou construir o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância considerando o Decreto-Lei nº 241/2001.

Dando ênfase à observação, importa salientar que a mestrandas ao longo das suas observações direcionou a sua atenção a cada criança, bem como aos pequenos grupos e ao grande grupo, uma vez que se torna essencial conhecer as suas capacidades, dificuldades e interesses. Foi igualmente importante recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que a criança vive, de modo a compreender de uma forma mais pormenorizada as características das crianças, para que, assim, fosse possível adequar a sua ação a estas. De acordo com Estrela (1994), a observação desempenha um papel crucial em toda a metodologia, representando a primeira etapa para uma intervenção pedagógica. Assim, os dados recolhidos através deste processo, permitiram compreender de forma mais adequada, as características da criança, para com isso, adotar o processo educativo aos interesses e necessidades das mesmas.

Fazendo agora referência acerca da recolha de informação do contexto da criança, tanto do educativo, como do familiar e social, importa frisar que a mestrandas realizou esta recolha através da observação direta/indireta, naturalista, armada/desarmada, contínua e participante já descritas no capítulo anterior. De modo a completar as informações recolhidas, recorreremos à análise do projeto educativo da instituição e do PCG e a diálogos constantes com as educadoras cooperantes e assistentes técnicas. Através

dos diálogos, a díade encarou o processo de observação com intencionalidade educativa de modo a identificar os interesses e as necessidades das crianças. Desta forma, através das observações, foi permitido à mestranda recolher e interpretar informações relevantes para planificar e para adequar a sua ação no espaço educativo.

Ao longo da PES a mestranda foi ganhando agilidade no âmbito da observação de cada criança individualmente, bem como de pequenos e grandes grupos, de modo a sustentar a planificação das atividades/projetos que visassem as necessidades e o desenvolvimento de aprendizagem (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto).

Uma estratégia de relevância e reguladora da prática da mestranda foi a utilização do diário de bordo, registo esse que a mestranda realizava todos os dias, de modo a identificar os pontos críticos do seu trabalho no sentido de os melhorar. Neste diário eram registadas observações realizadas da criança individualmente e do grande grupo, por forma a adequar a sua prática educativa. Assim sendo, e de acordo com o decreto-lei nº 241/2011, a observação é fundamental pois serve de suporte à intencionalidade do processo educativo, levando assim à planificação de atividades e projetos, significativos, bem como adequados às particularidades da criança individual e do grande grupo.

Para planificar a intervenção educativa de forma flexível e integrada exige sem dúvida observar cada criança e estabelecer objetivos de desenvolvimento e aprendizagem adequados a cada uma delas, observar o contexto e as experiências das mesmas, bem como, analisar as competências do grupo, disponibilizando e utilizando materiais estimulantes e diversificados (Zabalza, 1998). Nesta compreensão, a díade teve sempre a preocupação de estar atenta aos interesses e necessidades das crianças para a construção das planificações semanais, que contaram com a partilha de decisões entre os intervenientes no processo, nomeadamente, o par pedagógico e as educadoras cooperantes. Estas eram articuladas entre as intervenções da mestranda com as do par pedagógico, tendo sempre o cuidado de existir uma

ligação de semana para semana. Inicialmente, em contexto de creche, a planificação revelou-se para a mestranda uma dificuldade, uma vez que, para além de ser a primeira experiência neste contexto, esta não possuía referenciais suficientes. No entanto, foi também um desafio para a mestranda, que apesar desta dificuldade, conseguiu reverter esta situação, após a mobilização de conhecimentos facilitada na UC de Metodologias Específicas na Educação de Infância e, também, com o apoio total da supervisora institucional, a qual nos indicou as experiências-chave preconizadas pelo modelo pedagógico *HighScope* enquanto quadro referencial. Por sua vez, ao longo do estágio na valência de pré-escolar, as dificuldades dissipavam-se uma vez que, a mestranda possuía alguns referenciais tanto da licenciatura, como do mestrado, existindo uma maior consolidação dos conhecimentos e um leque alargado de saberes.

Neste sentido, revela-se importante destacar a planificação, enquanto orientadora da ação futura da mestranda. Constituindo um instrumento essencial de gestão, a planificação caracterizou-se pela flexibilidade, relativamente ao grupo de crianças. Por tal, a planificação foi construída em concordância com as observações realizadas, mas também com as sugestões da educadora cooperante, com vista a responder aos interesses e às necessidades das crianças, permitindo um maior desenvolvimento das mesmas.

É de referir que, ao longo da PES, a díade procurou planificar atividades integradoras e articuladas, no caso da creche, com as experiências-chave do modelo pedagógico *HighScope* (*Post & Hohmann*), e, relativamente ao pré-escolar, com as várias áreas e domínios de conteúdo das OCEPE (Silva et al., 2016a).

Relativamente a ambos os contextos, é de realçar a dificuldade sentida nas planificações, nomeadamente, no que diz respeito à coerência entre as estratégias e os objetivos, pelo que, inicialmente, nem sempre se verificou uma articulação totalmente adequada (*cf. anexo A1.1 e A2.1*). Contudo, e com o apoio da supervisora institucional, foi possível colmatar esses obstáculos,

verificando-se melhorias significativas nas planificações seguintes, mais concretamente, ao nível das estratégias e dos objetivos. Merece destaque, também, a falta de especificidade conferida a certos parâmetros da planificação, como, por exemplo, as necessidades, os interesses e as aprendizagens evidenciadas, que, progressivamente sofreu uma evolução notória (*cf. anexo A1.5 e A2.8*).

Centrando, agora, as atenções na organização do ambiente educativo, este constitui uma das principais funções do(a) educador(a), tal como preconiza o Decreto-Lei nº 241/2001 “o educador de infância (...) organiza os espaços e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular (...)” (Anexo nº1, Capítulo II, alínea a). Relativamente à experiência vivida em creche, a sala encontrava-se organizada segundo áreas de interesse bem definidas, com mobiliário adequado à faixa etária das crianças. Neste contexto, a gestão do ambiente educativo focou-se, essencialmente, ao nível da produção e organização de materiais, sendo que a díade integrou novos recursos pedagógicos que possibilitaram oportunidades para as crianças desenvolverem novas aprendizagens. Desta forma, e partindo do interesse das crianças, a díade compreendeu que as mesmas observavam, através de uma janela ampla que dá acesso total ao exterior, e falavam do estado do tempo, durante o Acolhimento. Assim, a díade concebeu que a construção do Quadro do Tempo (*cf. anexo D3, figura 1*) seria bastante benéfico, pois contribuía para desenvolver algumas noções temporais, tais como: “hoje”, “ontem”, baseando-se no antes e agora (passado/presente) e para a expansão do campo lexical, através do novo vocabulário como: “aguaceiros”; “nevoeiro” e “nublado”. Para a construção deste Quadro, a díade optou por objetos decorativos e por imagens reais, alusivas aos vários estados do tempo. Ainda antes de introduzi-lo, a mestrandia explorou as imagens com as crianças e também as questionou em relação ao estado do tempo naquele dia. Realça-se, também, a criação do Quadro das Presenças (*cf. anexo D3, figura 2*), que contou, igualmente, com um elevado grau de resistência - plastificadas as fotografias de cada criança – e com a utilização de materiais apelativos -

baloço e escorrega - na sua decoração. A construção deste recurso pedagógico surgiu da observação feita pela díade, após a canção dos bons dias, no Acolhimento, quando algumas crianças indicaram quem estava a faltar.

Os quadros supracitados foram explorados ao longo da prática, sendo que, o Quadro de Presenças foi utilizado todos os dias da semana para registar as presenças do grupo, permitindo, no momento do registo, a exploração de diversos conceitos matemáticos como o número; a contagem e a cardinalidade. Em relação ao Quadro do Tempo, era feito, igualmente, o registo diário, onde uma criança, à vez, colocava a imagem que correspondia ao estado do tempo. A construção destes recursos foi motivada por algumas necessidades evidenciadas pelo grupo, nomeadamente, o interesse pelo estado do tempo, e na necessidade de desenvolvimento de algumas noções temporais e conceitos matemáticos.

No que concerne ao contexto educativo do pré-escolar, nomeadamente, à organização e gestão do espaço, a mestranda sentiu-se mais confiante e segura, sendo que alternou, significativamente, o espaço. De acordo com Hohmann e Weikart (2011, p. 7), “o contexto físico tem um grande impacto no comportamento de crianças e adultos”, visto que a criança se sente influenciada pelo ambiente em que se integra. Nesta linha de pensamento, é parte das competências do(a) educador(a) não descuidar a importância do seu papel na criação de um ambiente seguro e agradável, organizando-o e gerindo-o, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Neste contexto, a díade manteve, então, a organização da sala segundo as áreas de interesse (Área da casinha, Área das construções, Área do tapete, Área da expressão plástica e Área da biblioteca), (re)organizando e acrescentando um espaço com materiais destinados à ecologia (*cf. anexo D4, figura 1*), mais especificamente, materiais que permitem realizar atividades de reciclagem. Através deste novo espaço, a díade pretendia sensibilizar o grupo para a natureza e consciencializar para a importância da reutilização de materiais no meio ambiente. Para tal, a mestranda recorreu a materiais pedagógicos de

exploração e experimentação que permitiram o desenvolvimento de diversas atitudes (*cf. anexo D4, figura 2,3 e 4*).

Para que esta atividade ficasse ainda mais enriquecedora, a díade decidiu pedir ajuda aos pais, colocando um aviso na porta da sala, de modo a que os mesmos acessem e trouxessem materiais de desperdício para a atividade a ser desenvolvida. Assim, e para introduzir o tópico da reutilização, a mestranda decidiu pesquisar um livro que fosse ao encontro desta problemática, de modo a servir como mote para introduzir o tema. Posto isto, a história escolhida foi “Chico, o campeão da reciclagem”, de Maria Jesus Sousa. Após a leitura da história, a mestranda questionou o grupo: “Em casa os pais separam o lixo em diferentes caixotes?”; “Ajudam os pais nessa tarefa?” (*cf. anexo D4, figura 5*). Perante estas, a maioria das crianças respondeu afirmativamente. Assim, e para que as crianças percebessem melhor as respetivas cores da reciclagem, a mestranda plastificou caixas de grande dimensão com as respetivas cores, nomeadamente, amarelo para o plástico e metal; azul para o cartão e papel; verde para o vidro; vermelho para o pilhão e por fim, preto para o lixo orgânico. Ressalve-se que, em cada uma delas, a díade colou imagens respetivas aos materiais que podiam colocar dentro. Após fazer uma breve apresentação das caixas (*cf. anexo D4, figura 6*), a mestranda distribuiu, pelo grupo, alguns materiais de desperdício trazidos pelas mesmas para que estas pudessem explorar e observar cada material antes de introduzi-lo na respetiva caixa. Aquando desta exploração, a mestranda observou que algumas crianças conseguiam distinguir alguns dos materiais como cartão e plástico, no entanto, algumas, apenas manipulavam e brincavam com o objeto. Para dar início à atividade, a mestranda colocou as caixas plastificadas no centro da sala, para que, posteriormente, cada criança colocasse o material na respetiva caixa. Foi possível observar que algumas crianças já detinham conhecimento acerca desta temática, conseguindo identificar os materiais e associá-los à cor correta. Por outro lado, no caso das crianças que tinham dificuldades, a mestranda dirigia-se às mesmas para que

observassem as imagens coladas em cada caixa, e com isto, conseguissem identificar o material que tinham.

Após a observação com intencionalidade educativa, onde se identificaram necessidades e interesses do grupo e de cada criança, foram planejados um conjunto de atividades, em cooperação com a educadora cooperante. Nestes momentos fundamentais, foi possível refletir sobre algumas situações críticas, de modo a colmatá-las. Deste modo, e como a planificação prevê a ação que será desenvolvida em prol da promoção das aprendizagens, irão agora ser explanadas algumas das experiências e atividades mais marcantes na prática da mestranda, ao longo da PES I e II.

No que respeita à PES I, em contexto de creche, para a mestranda, os receios foram maiores, uma vez que esta nunca tinha desenvolvido a prática neste contexto. No que diz respeito às atividades a desenvolver num grupo de crianças com, maioritariamente, dois anos, a mestranda sentiu receios, nomeadamente, quais as estratégias a utilizar e quais as atividades que devia desenvolver. No entanto, e apesar dos receios iniciais, a motivação que movia a mestrada era positiva, visto que, seria uma ótima oportunidade para o crescimento pessoal e profissional como educadora de infância.

Uma outra dificuldade sentida pela mestranda, ao longo da PES I, centrava-se em apoiar as crianças a resolverem conflitos sociais, que surgiam diariamente. Com a total ajuda e apoio da educadora cooperante, bem como através das constantes leituras de vários referências teóricos, a mestranda começou a utilizar uma abordagem de resolução de conflitos, segundo Post e Hohmann (2011). Tal como as mesmas referem, em momentos de conflito entre pares e grupos, a mestranda procurou, inicialmente, abordar as crianças, com calma e serenidade, aproximando-se delas para criar um clima positivo e harmonioso. Um exemplo prático, foi quando duas crianças queriam ambas o mesmo brinquedo. No momento em que a mestranda se apercebe desta disputa, que muitas vezes levam ao choro e ao bater, aproximou-se de ambas com o propósito de as acalmar, criando um clima tranquilizante para encontrar uma solução para o problema. Neste momento,

a mestranda utilizou uma abordagem à resolução de conflitos que incluiu alguns passos de acordo com Post e Hohmann (2011). Depois de abordar cada criança calmamente, a mestranda manteve a sua neutralidade dando oportunidade a cada uma de explicar o que tinha acontecido. Enquanto a mestranda recolhia a informação por parte das crianças sobre o que tinha acontecido, pediu à criança S.S se podia segurar no objeto, ficando o mesmo em mãos neutras, permitindo deste modo, as crianças se centrarem no problema. Uma vez que as crianças pequenas ainda são inexperientes no processo de resolução de problemas, e levam algum tempo a compreender o que poderá funcionar, a mestranda retorquiu que o brinquedo deve ser partilhado, e que podiam ambas brincar com este, e com outro carrinho, fazendo uma disputa em corrida e não pelo próprio objeto. Neste momento S.S. procurou outro carrinho e deu-o a T.F. De notar que devido à intervenção da mestranda e do seu apoio, as crianças conseguiram compreender o conflito. Com o apoio dos(as) educadores(as) as crianças pequenas desenvolvem a capacidade de resolverem os conflitos sociais (Post & Hohmann, 2011).

É, também, de realçar uma das experiências mais marcantes para a mestranda, no contexto de creche. Esta centra-se no processo de adaptação de uma criança ao grupo e à instituição. Uma vez que a adaptação da criança envolveu, por parte da mestranda, o desenvolver de uma grande sensibilidade, foi necessário realizar reflexões frequentes e aprofundadas (*cf. anexo B1.2*). Com a chegada da S. ao grupo e à instituição, o receio da mestranda aumentou, pois ao mesmo tempo que se envolvia nesta situação, não sabia como lidar com a mesma. Tornava-se difícil compreender a criança que chorava aflita por não querer ficar na sala, nem se separar da mãe, com a qual tinha um vínculo muito forte. Devido ao enorme apego à mãe não era fácil lidar com S., principalmente, na hora do Acolhimento. Este caso particular sensibilizou a mestranda, que gradualmente se apegou à criança, procurando compreendê-la e ajudá-la a sentir-se segura, criando laços fortes com a mesma. Ressalva-se que através de algumas leituras de referenciais

teóricos sobre este tema, a mestranda conseguiu compreender quais as estratégias a adotar com uma criança recém-chegada à instituição. O facto de a mestranda se envolver particularmente na chegada desta criança, fez com que esta se sentisse mais segura na sua presença, dia após dia, ficando mais calma e interagindo mais com os pares.

É fundamental ajudar a criança a sentir-se segura diante do desconhecido, pois só irá potenciar uma proximidade entre os pares e adultos presentes na sala. Cada criança tem o seu tempo para assimilar todo este processo de adaptação, sendo algo progressivo e não forçado. A postura do adulto é crucial, nesta situação particular, sendo reveladora para a criança (Portugal, 1998). Através desta situação, a mestranda conscientizou que, nestas situações, é fundamental o(a) educador(a) trabalhar em parceria com a família, sendo esta a atitude mais correta para transmitir segurança e conforto à criança no momento da separação.

Ainda na valência de creche, a mestranda sublinha a importância das reuniões com todas as educadoras da instituição, nas quais, habitualmente, eram partilhadas experiências e ideias para as épocas festivas ou futuros projetos a ser desenvolvidos. Ao participar nas mesmas, foi compreensível para a mestrada o claro espírito de entreajuda.

Seguidamente, serão explanadas duas atividades da mestranda, desenvolvidas em contexto creche, que concretiza, na ação, as intenções educativas. A primeira atividade da mestranda teve contornos especiais, uma vez que, partia de um trabalho que fora desenvolvido na UC de Conhecimento do Mundo. Desta forma, o tema escolhido para trabalhar as ciências naturais foi a água. Em consenso, a díade considerou pertinente desenvolver este “mini projeto” sobre a exploração da água na creche, pois, para além de se adequar à faixa etária das crianças, foi possível observar nos primeiros dias de estágio, enquanto as crianças faziam a higiene pessoal, que as mesmas ficavam deliciadas a brincar com a água que escorria da torneira. Era notório o entusiasmo delas pois as mesmas riam e não queriam tirar as mãos da água, chapinhando e tocando constantemente na mesma.

O corpo é, sem dúvida, o veículo primordial de aprendizagem das crianças em idades de creche, pois a interação com o meio proporciona-lhes um vasto leque de experiências sensoriais. Os bebés e as crianças mais novas recolhem informações através das suas ações, bem como, através dos sentidos, sendo capazes de construir conhecimentos através destes (Post & Hohmann, 2011). Assim, o(a) educador(a) deve proporcionar um ambiente rico de oportunidades que facilitem a exploração livre do meio que as rodeia.

Posto isto, a atividade desenvolvida pela mestrandia tinha como objetivos a promoção de oportunidades para se desenvolverem os cinco sentidos (tato, audição, paladar, visão e olfato) e proporcionar situações para a apropriação das características físicas do elemento natural referido. Para tal usou-se como estratégia a exploração da água. Aproveitando a rotina habitual, a mestrandia permitiu, no momento da higiene, que as crianças explorassem a água que corria da torneira. Durante esta exploração foi estabelecido um diálogo onde foram colocadas algumas questões orientadoras como: “Será que a água tem cheiro?” “É quente ou fria?” “Tem cor?”. É de realçar que esta atividade exploratória foi realizada em dois dias, sendo que a mestrandia, na sua análise, focar-se-á, somente, nos aspetos mais relevantes da ação das crianças.

Para iniciar a atividade onde seria desenvolvido e explorado o paladar, primeiramente, reuniu-se o grupo na área da expressão plástica, onde os materiais, nomeadamente, dois jarros de vidro, copos de plástico, colheres de pau e duas saquetas de sumo em pó estavam dispostos, em cima da mesa. Em seguida, a mestrandia perguntou que materiais seriam aqueles e para que serviriam. Entre muitas respostas destaco algumas, tais como: “os copos são para beber água que está no jarro” C.C.; “a colher é para mexer a sopa” R. Após algumas respostas, a mestrandia pegou no jarro com água e adicionou sumo em pó de morango. Procurou-se, como estratégias, que o jarro fosse de vidro, de modo a que as crianças visualizassem a alteração da água. (*cf. anexo D5, figura 1*). Ao adicionar o pó na água, ainda sem mexer, algumas crianças retorquiram que este ia para o fundo. Através desta observação pertinente, a mestrandia questionou o grupo: “se mexermos com uma colher, será que o pó

deixa de ficar no fundo?”. Nisto, a criança C.C. disse que queria mexer (*cf. anexo D5, figura 2*). Após mexer com uma colher de pau, rapidamente a água ficou vermelha. A mestranda fez novas questões, para que melhor percebessem a sua alteração. Rapidamente a criança C.C. respondeu que a água era vermelha porque o sumo era de morango e o morango, por sua vez, é vermelho. Esta resposta surpreendeu a díade, que, conseqüentemente, explicou ao restante grupo que a criança C.C. tinha razão. Assim sendo, e para que as crianças percebessem melhor esta alteração da cor da água, a mestranda fez o mesmo procedimento para o sumo de maracujá.

Posto isto, foi questionado às crianças se queriam beber a água com diferentes sabores, sendo a resposta, maioritariamente, afirmativa. No final, todos provaram os sumos de morango e de maracujá, percebendo que ambos continham água e corantes com sabores diferentes. O sumo preferido para a maioria das crianças foi o de morango, sendo este mais doce. Contrariamente o sumo de maracujá, foi identificado como, ligeiramente, mais amargo. Assim, as crianças foram capazes de fazer a distinção entre o sumo mais doce e mais amargo, desenvolvendo o sentido do paladar.

Articulando esta atividade com as experiências-chave, podemos verificar o sentido de si próprio, pois a maioria expressou iniciativa em explorar os objetos e fazer coisas por si próprio, como foi o caso da C.C.; relações sociais, pois, entre uma exploração e outra, comunicavam em grupo e, essencialmente, em pares; comunicação e linguagem, ao ouvir e responder, bem como a participar na comunicação dar-e-receber; e explorar objetos, na medida em que exploraram o material essencialmente com as mãos, boca e olhos.

Após a exploração dos sabores, a mestranda dinamizou uma atividade, na parte da tarde, que consistia em explorar o sentido do tato. Então, primeiramente, as crianças colocaram as mãos em dois recipientes, um com água fria e outro com água morna (*cf. anexo D5, figura 3*). O principal objetivo nesta atividade era as crianças descobrissem, através da exploração de diferentes temperaturas, o quente e o frio existentes em ambos os

recipientes. Posteriormente, e após a exploração da água e da sua temperatura, a mestranda adicionou areia e, posteriormente, farinha em cada um dos recipientes (*cf. anexo D5, figura 4 e 5*), sendo notório o envolvimento e a curiosidade das crianças em explorarem os mesmos juntamente com a água. Esta atividade permitiu que as crianças manipulassem e explorassem as diferentes texturas destes materiais, quando misturados com a água. Em algumas situações foi possível as crianças preverem e observarem o que iria acontecer em cada uma das situações. Apresenta-se o exemplo da água com areia, em que foi possível as crianças perceberem, que apesar de misturado com a água, era possível distinguir a areia, pois esta não se dissolvia na água. Ressalve-se que a criança T.C. mostrou-se reticente em pegar na farinha humedecida, pois fazia-lhe confusão ficar com as mãos sujas, tendo sido isto observado em atividades anteriores. Ainda assim, a mestranda aproximou-se da mesma com o intuito de negociar esta exploração, mostrando à criança que seria interessante manipular aquele material. Deste modo, a mestranda colocou as suas mãos na água com farinha e começou, igualmente, a explorar o material, com T.C., atento e observador, ao seu lado. De acordo com Post e Hohmann (2011), os educadores devem respeitar e não alterar as preferências que as crianças têm por certas atividades, no entanto, devem procurar compreender aquele conflito interno. Ainda a manipular a farinha e sempre em constante diálogo com T.C., a mestranda desenvolveu um diálogo do tipo “dar-e-receber”, ou seja, sempre de forma equilibrada e transmitindo segurança, dava espaço e tempo à criança para as suas respostas. Por conseguinte, e de uma forma confiante e gradual, T.C. começou por colocar uma mão na água com farinha, embora sempre a observá-la, ao longo da sua manipulação. Esta foi uma conquista de ambas, mas, essencialmente, da criança, que conseguiu manipular a massa depois de alguma hesitação. É importante nestas situações abordar a criança calmamente, transmitindo-lhe segurança e confiança. Contudo, ressalva-se que se a criança não quisesse explorar, de forma alguma iria ser obrigada a participar. É fundamental os(as)

educadores(as) estimularem e promoverem estas aprendizagens, respeitando os diferentes ritmos e temperamentos das crianças (*idem*).

Devido ao entusiasmo e ao envolvimento das crianças, em manipular a água com a farinha, partiu de algumas delas a intenção de introduzir mais farinha, pois perceberam que a água ia desaparecendo, dando origem a uma massa consistente (*cf. anexo D5, figura 6,7 e 8*). Desta forma, duas crianças, nomeadamente, a C.A. e o S.S. começaram a fazer bolinhas e minhocas com a massa. Apesar de não fazer parte da planificação, devido ao seu carácter flexível, a exploração da massa foi facilitada pela díade, permitindo às crianças a possibilidade de manipularem, livremente, durante algum tempo. No entanto, e uma vez que a mestranda se envolveu demasiado nesta exploração, juntamente com as crianças, o tempo excedeu-se. Somente com a intervenção da educadora cooperante, a díade começou a pedir às crianças que comesçassem a arrumar. Então, com a ajuda da assistente técnica foram à casa de banho lavar a suas mãos.

Esta atividade necessitou do apoio de todos os adultos presentes na sala, pois a euforia das crianças era tanta, que o chão e as mesas ficaram molhadas, sendo necessário limpar constantemente. Apesar de o envolvimento das crianças na atividade, surgiram imprevistos emergentes da ação, pois, perante a presença de um grande número de crianças e pela não previsão de tal, havia, apenas, dois recipientes por grupos. Esta foi a principal dificuldade sentida pela mestranda e, posteriormente, em conversa informal com a educadora cooperante, encontrou-se uma possível futura estratégia a adotar: o acrescento de um maior número de recipientes por grupo, evitando assim pequenos conflitos que surgiam devido ao facto de o recipiente ser pequeno e não permitir mais do que três crianças.

Fazendo uma breve reflexão acerca desta atividade, a mestranda considera pertinente trabalhar as ciências nos primeiros anos de vida, pois de acordo com Martins et al., (2009), “as aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente da ação, da manipulação que faz dos objetos que tem à sua disposição, ou seja, através da interação com os

objetos, a criança aprende a manipulá-los e para que servem” (p. 12). Foi durante as observações das suas próprias ações que as crianças perceberam, autonomamente ou num processo de mediação com os educadores ou de cooperação com os pares, os fenómenos que as rodeiam. Por exemplo, as crianças puderam questionar-se por que razão ao ser adicionado o sumo em pó na água, este se mantinha no fundo, mas, no entanto, ao ser mexido, misturava-se com a água. Perante estas questões, a dÍade explicou que o sumo em pó ao ser misturado com a água, dissolvia-se na mesma dando assim, origem ao sumo.

Outra atividade que a mestranda considerou, igualmente, enriquecedora, conjugando a sugestão da supervisora institucional com os interesses das crianças pelos materiais do quotidiano, centrou-se na proposta de Goldschmied e Jackson (2007) (Ver subcapítulo 1.3). A apropriação do jogo heurístico teve como propósito proporcionar uma experiência diferente ao grupo, apoiando o desejo natural que as crianças apresentam pela exploração sensorial. Neste sentido, o par pedagógico garantiu um ambiente promotor de aprendizagem ativa, em que se construíram conhecimentos a partir da exploração, nomeadamente, através do jogo heurístico. Na primeira experimentação, o jogo heurístico decorreu na sala de atividades, no entanto, esta veio revelar-se uma escolha não muito abonatória por ter elementos de distração, como os brinquedos. É de referir também, que o facto de terem sido utilizadas caixas de cartão neste jogo, não apelou à curiosidade das crianças em explorar o que continham as mesmas. De acordo com Goldschmied e Jackson (2007), parte de o adulto escolher, criteriosamente, os materiais, usando a sua imaginação e criatividade em trazer objetos variados, que, por sua vez, devem ser guardados dentro de sacolas com tamanho suficiente para acomodar o número de objetos necessários.

Uma vez que a primeira experimentação do jogo heurístico não correu da melhor forma, em conversa com a educadora cooperante, foi decidido que seria repetida a experimentação. Contudo, da segunda vez, o desenvolvimento do jogo heurístico seria mais rigoroso e refletido, para que,

adequando novas estratégias, fosse possível colmatar as lacunas e não repetir os erros anteriores.

Assim sendo, e antes de dar início à segunda experimentação, existiu a preocupação, por parte da díade, em reorganizar e escolher um espaço que permitisse a existência de um maior espaço de movimentação e sem fatores distrativos. Posto isto, o local escolhido foi a sala polivalente que preenchia os requisitos necessários, uma vez que, era um espaço amplo, seguro e com muita luz natural devido à extensa janela. Ressalva-se também, que não possuía quaisquer brinquedos ou objetos que pudessem distrair o grupo. Também merece destaque o facto de, desta vez, terem sido usados sacos de tecido, devidamente etiquetados com os respetivos materiais e fechados por meio de cordas (*cf. anexo D6, figura 1*). Foram, ainda, inseridos materiais novos na segunda experimentação, uma vez que, o jogo heurístico deve estar em constante mutação e desenvolvimento, bem como deve ser eliminado objetos partidos ou danificados (Goldschmied & Jackson, 2007). Respeitando o princípio referido pelas autoras, nesta segunda intervenção procurou colocar-se os materiais que tinham sido mais explorados na primeira abordagem. No que concerne à escolha dos materiais, mostra-se essencial possuir critérios na sua escolha, uma vez que estes devem, essencialmente, estimular a nível sensorial e, também, promover variedade em termos de texturas (*idem*). Desta forma, os objetos selecionados pela díade tiveram em consideração a diversidade de possibilidades de exploração sensorial, uma vez que possuíam texturas, formatos, pesos, cores e tamanhos diferentes, bem como materiais que produzissem sons. Na seleção dos materiais teve um peso importante a escolha das garrafas e sacos sensoriais (*cf. anexo D6, figura 2 e 3*) que possuem características únicas, como cores e sons. Outra estratégia, tida em conta nesta segunda experimentação, foi a quantidade e variedade de materiais versáteis a explorar, de forma a possibilitar uma maior experimentação por parte das crianças. Ou seja, com materiais não limitados a uma só ação, tais como: tubos de plástico, as latas, as correntes e as rolhas, procurou-se que as crianças explorassem e manipulassem “materiais de

formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual” (Post & Hohmann, 2011, p.115). Por fim, outro dos aspetos tidos em consideração na escolha dos materiais é a sua higienização. Ou seja, pretende-se que os materiais não se apresentem prejudiciais à saúde e à segurança das crianças. Por tal, devem ser lavados antes da sua exploração e deve ser garantido que não cortam e/ou que não são demasiado pequenos para evitar que, na exploração, as crianças possam, por acidente, engoli-los. Ressalve-se que a escolha dos materiais, nesta segunda experimentação, revelou-se, por parte da díade, refletida e não aleatória.

Nesta atividade, e para que as crianças pudessem explorar livremente os objetos, sem causar conflitos entre pares, a díade achou que a melhor hipótese seria trabalhar com metade do grupo, sendo que um grupo experienciava de manhã e o outro de tarde. Neste sentido, como o jogo heurístico foi promovido em dois momentos, sendo necessário realizar outra atividade para as restantes crianças, com a ajuda da educadora cooperante e da assistente técnica.

Uma vez que a primeira experimentação não correu como o esperado, a mestrandia irá aclarar como decorreu o jogo heurístico na segunda experimentação, tendo por base a reação das crianças, bem como a da mestrandia, face ao observado. Tal como já fora referido anteriormente, houve duas experimentações, em grupos diferentes. É de referir que o primeiro grupo sentiu mais confiança, indo ao encontro dos sacos quase de imediato. No segundo grupo foi visível, apesar de breve, alguma hesitação ao aproximar-se dos sacos. No entanto, passados alguns minutos, as crianças sentiram-se seguras para concretizar a exploração e a descoberta dos mesmos. No decorrer do jogo heurístico, foram várias as experimentações realizadas pelas crianças, algumas até pouco inesperadas, pelo que foi fundamental o registo fotográfico e em vídeo de ambas as experimentações. Esta atividade permitiu à mestrandia observar as crianças totalmente envolvidas durante um período de tempo, observando situações que

careceram de uma atenção redobrada para compreender o que iria resultar das ações das crianças em relação a determinado(s) objeto(s). Deste modo, foi possível observar situações como: C.C. a colocar as rolhas, que se encontravam à sua volta, dentro de uma lata, e, em seguida, dentro de outra lata (*cf. anexo D6, figura 4*); T.C. a fazer exatamente a mesma coisa, mas acrescentando as molas de roupa às rolhas e a recolher as latas, que estavam espalhadas na sala, para distribuir, pelas mesmas, as rolhas e molas que estavam numa outra lata (*cf. anexo D6, figura 5 e 6*); T.F. a produzir sons com uma das latas, utilizando, para tal, tubos espalhados pela sala, que, posteriormente, agrupou dentro de uma lata (*cf. anexo D6, figura 7*); R. a explorar e a manipular as garrafas sensoriais com as mãos, boca e ouvidos (*cf. anexo D6, figura 8*); T.C. a espreitar pelo tubo, como se de uns binóculos se tratasse (*cf. anexo D6, figura 9*); a L.S. a manipular e a explorar as correntes, enrolando no braço como se fossem umas pulseiras, e consoante as encontrava espalhadas pelo chão, colocava-as dentro de uma lata (*cf. anexo D6, figura 10*).

Apesar das múltiplas observações, a mestranda irá focar uma como forma de exemplo, interpretando-a através das experiências-chave, com o objetivo de avaliar as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças no decorrer da atividade. Em seguida, será descrita uma situação em que a mestranda fez uma articulação entre a proposta de Goldschmied e Jackson (2007) e as experiências-chave. Assim, uma das crianças, nomeadamente, a criança C.A., aproximou-se rapidamente dos sacos, observando as imagens etiquetadas (*cf. anexo D6, figura 11*). Depois de observar os mesmos, escolheu o saco que continha as garrafas sensoriais para abrir primeiro. Tirou as garrafas do saco e começou a observar e a explorar cada garrafa, detalhadamente, agitando aquelas que produziam sons. Após esta primeira exploração, rapidamente C.A. começou a colocar as garrafas sensoriais por ordem crescente e em fila, ajudando a criança N.R., que se aproximou curiosa (*cf. anexo D6, figura 12*). Num momento a C.A. disse: “Não é assim, esta é aqui, é mais pequena”. Ao mesmo tempo, colocou, corretamente, a garrafa mais pequena no lugar,

ajudando assim, a outra criança. Em seguida a criança C.A. começou a contar quantas garrafas havia. Depois de explorar e manipular as garrafas, a C.A. sentiu a necessidade de explorar outro material. Observou à sua volta e rapidamente se aproximou do saco maior. Enfiou a mão dentro do saco e começou a tirar todas as latas que se encontravam neste. Observou o interior das latas, inclusive a fita azul, que servia para proteger as crianças de se cortarem. Num momento seguinte, brincou ao “faz de conta”, onde as latas serviram de painéis, e, ao mesmo tempo, de tambores, emitindo alguns sons. Posto isto, a criança C.A., em seguida, começou por colocar as latas em fila, fazendo exatamente a mesma coisa que fizera anteriormente com as garrafas, contabilizando-as (*cf. anexo D6, figura 13*). Em seguida, C.A. surpreendeu com o momento seguinte, empilhando, inteligente e perspicazmente, as latas, umas em cima das outras (*cf. anexo D6, figura 14 e 15*). Inicialmente limitou-se a empilhar o maior número de latas possível, sendo estas derrubadas algumas vezes. No entanto, e curiosamente, a cada tentativa de empilhá-las, a criança contava as latas, simultaneamente.

Articulando esta observação da C.A. com as experiências-chave do Modelo Pedagógico *HighScope* foi possível verificar presente o sentido de si próprio, uma vez que a criança revelou total iniciativa e agiu enquanto sujeito individual ao aproximar-se dos objetos, selecionando aqueles que queria explorar; a representação criativa, onde a criança associou o objeto a outro anteriormente explorado, numa outra intervenção, brincando ao “faz de conta”, onde emitiu sons e imitou a ação do adulto na cozinha; o movimento, sendo que movimentava os objetos e a si, bem como experimentou batimentos regulares; a música, pelo que em alguns momentos explorou e emitiu sons; a comunicação e linguagem, ao comunicar não verbalmente enquanto explorava os objetos e verbalmente ao ajudar a criança N.R. na contagem; o explorar objetos, uma vez que explorou com as mãos, boca e ouvidos; a noção precoce de quantidade e número, visto que a criança experimentou mais e explorou o número de garrafas e latas existentes; o espaço, quando explorou e reparou na localização dos objetos; e por fim o

tempo, na medida em que repetia a ação mais do que uma vez, principalmente aquando da exploração das latas (Post & Hohmann, 2011).

Continuando a análise desta proposta, é de realçar que o ambiente foi mais calmo e tranquilo, obedecendo à proteção de interferências externas. O(A) educador(a) deve exercer, nesta atividade, uma postura atenta e observadora (Goldschmied & Jackson, 2007), pelo que a mestranda, em ambos os momentos, deixou que as crianças fizessem as suas próprias descobertas sem intervir, ou sem qualquer tipo de interrupção. Para além do papel fundamental que o adulto tem no Jogo Heurístico, tanto na escolha dos materiais, como na organização do espaço, é essencial que este transmita confiança e apoio à criança (*idem*). Assim, a mestranda teve em consideração estas linhas orientadoras, encorajando as crianças na sua exploração e optando por permanecer perto das mesmas, de forma a apoiá-las.

Para concluir esta abordagem efetuada, a mestranda pode observar que as crianças, além de explorarem e manipularem os objetos através dos sentidos – tato, paladar, visão, olfato e audição –, também lhes atribuíram funções interessantes, e um pouco inesperadas, devido à faixa etária do grupo. Assim, este jogo, além de ter permitido à mestranda observar cada criança durante um período de tempo, surpreendeu pela positiva a mesma, pois confirmou a potencialidade que Goldschmied e Jackson (2007) conferem ao jogo heurístico e, que até então, despoletava algumas dúvidas.

Em relação ao que já foi mencionado, a díade ficou surpreendida com a criatividade que as crianças tiveram em relação a alguns objetos, nomeadamente, as latas, as correntes e os tubos de plástico, permitindo, deste modo, conhecer e explorar um pouco mais sobre os mesmos. É a partir de ações que a criança constrói o seu próprio conhecimento, isto é, através da exploração de materiais, construindo, deste modo, uma bagagem de conhecimentos sobre como as coisas são. Após observar o jogo heurístico, foi possível afirmar que as crianças, através das suas ações e interações potencializaram várias finalidades e domínios sobre os objetos. A partir destas

ações, as crianças começaram a construir sequências cada vez mais complexas, como, por exemplo, empilhar as latas.

Para a mestranda, o jogo heurístico torna-se sem dúvida vantajoso e fundamental, na medida em que o(a) educador(a) realiza uma observação mais profunda, específica e individual, promovendo aprendizagens ativas às crianças.

No que concerne ao contexto pré-escolar, torna-se igualmente importante analisar e descrever algumas das atividades e experiências mais marcantes no percurso da mestranda, ao longo da PES II.

Contrariamente, ao nível do pré-escolar a mestranda não sentiu tantas dificuldades uma vez que, ao longo da licenciatura, esta vivenciou experiências neste contexto e com idades semelhantes.

Nas primeiras semanas de observação, a mestranda deparou-se com inúmeros desafios, no entanto, aquele que despertou maior atenção e cuidado foi a integração e adaptação de uma criança de etnia cigana. Esta suscitou o interesse imediato da mestranda, uma vez que, pela primeira vez teria a seu cuidado uma criança de cultura diferente. Acresce, ainda, o facto de F. ser especial, pois apresentava algumas perturbações quer a nível de comportamento, quer a nível do desenvolvimento.

Tendo em conta que foi a primeira vez que isto aconteceu na formação da mestranda, a mesma decidiu fazer uma reflexão acerca deste assunto (*cf. anexo B2.1*), ficando a conhecer um pouco mais sobre esta cultura e este povo, bem como, perceber que tipo de estratégias pedagógicas poderiam ser utilizadas neste caso particular. Ao mesmo tempo que a mestranda se sentiu sensível à F., a dificuldade em lidar com a mesma surgia todos os dias, com novos desafios. As dificuldades eram constantes ao longo dos dias, essencialmente, no que concerne à desobediência, pois a criança tinha dificuldade em respeitar limites. Há que adequar certas estratégias à criança, para que esta possa ficar mais envolvida a participar e conseqüentemente, evoluir a sua aprendizagem. Contudo, não é fácil lidar com uma criança que

necessita de apoio e atenção constante, num grupo de 22 crianças, que necessitam igualmente de apoio.

Sem dúvida que neste caso especial, o apoio externo (terapia) é fundamental para o bom desenvolvimento da criança. Para além da terapia da fala, a criança frequentava a terapia ocupacional. É importante ancorá-la emocionalmente, não desistindo de assistir a uma progressão, mesmo que pequena. Ao longo do estágio, F. foi um dos principais desafios para a mestranda, enquanto futura profissional da educação, mas também, enquanto pessoa. Tornou-se um desafio para a mestranda compreender aquela criança que não detinha quaisquer conhecimentos acerca dos comportamentos a ter dentro de uma sala de atividades, nem detinha conhecimentos de materiais, como por exemplo, um lápis que ao invés de desenhar, limitava-se a roê-lo como se fosse um mero objeto. Apesar destes percalços, com a ajuda de todos os intervenientes, ao longo do estágio a mestranda pode observar alguns progressos de F. que obteve melhorias significativas quer a nível cognitivo, quer a nível comportamental.

Outra dificuldade que a mestranda sentiu neste grupo, foi precisamente em relação à resolução de conflitos. Durante as brincadeiras as crianças zangam-se, essencialmente, por causa da partilha dos objetos. Ainda que os conflitos entre pares possam ser incómodos, o(a) educador(a) deve estimular as crianças a resolver o conflito, em vez de as punir pela sua imaturidade (Hohmann & Weikart, 2011). De acordo com o modelo pedagógico *HighScope*, a abordagem de resolução de problemas é uma estratégia a longo prazo que os adultos devem utilizar com as crianças, para que, mais tarde, possam ter a capacidade de resolver e antecipar conflitos mais complexos (*idem*). Tendo em conta que a mestranda já detinha conhecimentos acerca desta abordagem, e já havia sido utilizada em creche, continuou com uma aproximação calma e serena às crianças que se encontravam em conflito, e sem tirar partido, procurava saber o que tinha acontecido. No entanto, e apesar do apoio constante da mestranda, estas situações repetiam-se ao

longo do estágio, não conseguindo as mesmas resolver sem o apoio do adulto, o que levou a mestranda a refletir sobre este assunto (*cf. anexo B2.4*)

Seguidamente, serão explanadas algumas atividades desenvolvidas pela mestranda, em contexto pré-escolar, que foram propostas e desenvolvidas com o grupo de crianças.

Após a integração da mestranda no contexto educativo, esta teve a preocupação de observar o grupo de forma a recolher as informações necessárias para uma planificação com vista aos interesses e necessidades das crianças. Deste modo, e a partir da observação, a díade identificou um interesse imediato, evidenciado pelo grupo, pela área de expressão plástica. Assim, e indo ao encontro do tema do projeto educativo da instituição, Emocionarte, a díade integrou uma atividade que envolvesse a expressão plástica, mas também, a expressão musical. Desta forma, e aliado ao interesse do grupo, a díade proporcionou um momento de expressão livre, promovendo a interação das crianças com diferentes tipos de materiais de expressão plástica. A criação do painel contou com a participação do grupo em geral, o que potenciou o desenvolvimento das relações entre si, uma vez que as crianças iam aos pares para realizar a sua arte (*cf. anexo D7, figura 1, 2 e 3*).

Foram utilizados vários materiais, nomeadamente, tintas de várias cores, uma folha de cenário de grandes dimensões, e ainda música clássica, para que as crianças pudessem se expressar ao som da música. No decorrer da atividade, o grupo demonstrou elevados níveis de envolvimento, nomeadamente, expressão facial e postura no momento da atividade (Bertram & Pascal, 2009). Neste momento, as crianças puderam expressar a sua iniciativa, no que concerne às cores e ao modo como desenhavam, promovendo um momento de desenvolvimento de autonomia das mesmas. Focando agora as atenções em três crianças, nomeadamente, G.; A.C. e M., demonstraram-se totalmente envolvidas na atividade, revelando vários níveis de concentração, satisfação e criatividade (*idem*), manifestada sobretudo quando estes desenhavam e dançavam ao som da música clássica que era

ouvida no momento. Ressalva-se também, a atenção da criança M. que através da mistura das tintas, descobriu cores novas.

No final da atividade, as crianças foram reunidas em grande grupo na área do tapete, de modo a promover um diálogo sobre a atividade desenvolvida. Neste momento, e após algum diálogo onde maioritariamente as crianças gostaram de pintar ao som de música clássica, a d'ade perguntou ao grupo o que queriam fazer com o papel de cenário. A resposta foi unânime, e retorquiram que seria colocado na parede como objeto decorativo da sala B (*cf. anexo D7, figura 4*).

Continuando com o objetivo de promover uma aprendizagem ativa, em que se constroem conhecimentos a partir da exploração, a mestranda propôs uma atividade com enorme potencial para promover a sensibilização às ciências, através do fenómeno- a flutuação. Tal como referido no subcapítulo 1.2, a brochura de Martins et al., 2009 - *Despertar para a Ciência* - acompanhou a mestranda nesta atividade desenvolvida. Esta atividade surgiu de um miniprojecto realizado na UC de Conhecimento do Mundo, onde em contexto de pré-escolar, seria trabalhada a Flutuação. De acordo com estes autores, o(a) educador(a) deve proporcionar à criança experiências relacionadas com os diferentes domínios do conhecimento humano. Deve, também, utilizar a linguagem cientificamente adequada para que, deste modo, promovam o desenvolvimento de conceitos científicos.

Esta atividade mobilizada pela mestranda foi realizada em grande grupo e tinha como principais objetivos que a criança previsse, experimentasse e observasse os comportamentos dos diferentes objetos na água (flutua/ não flutua). Deste modo, e antes de iniciar a atividade, a mestranda teve em atenção quais os materiais que seriam mais adequados para esta experimentação. Para tal, utilizou um recipiente de grandes dimensões transparente, para que as crianças conseguissem observar os objetos que não flutuavam, e incluiu objetos de tamanhos e materiais diferentes, do quotidiano das crianças, tais como: lápis de cor, legos, tesoura de plástico e metal, molas de roupa, entre outros. Após colocar as crianças em “U”, a

mestranda distribuiu pelas mesmas um objeto que, posteriormente, seria depositado no recipiente. Antes de a criança colocar o objeto no recipiente, a mestranda questionou cada uma sobre o que aconteceria ao objeto quando colocado no recipiente com água. Neste momento era dado espaço para a criança refletir e prever o que aconteceria. Ressalva-se que a mestranda, no diálogo, introduzia os termos “flutua” “não flutua”. Temos o exemplo da A.C. que tinha uma maçã nas mãos, e depois de colocada a questão por parte da mestrada, esta retorquiu: “a maçã vai para o fundo porque é pesada”. Nisto, a mestranda perguntou ao resto do grupo se concordavam, ao que a maioria respondeu “sim”, e M. acrescenta: “a mola é leve não foi para o fundo”. De seguida, a criança colocou a maçã na água e esta por sua vez flutuou, ao contrário do que a maioria do grupo estava à espera. Nisto, a mestranda explicou que o fenómeno da flutuação tinha a ver com a densidade do objeto, juntamente com a da água, ou seja, apesar de a maçã ser “pesada”, flutuava, pois, a sua densidade era inferior à densidade da água. Apesar de serem utilizados termos complexos, a mestranda teve o cuidado de explicar que não importava o tamanho do objeto, nem o peso, explicando que um objeto pequeno podia flutuar, e igualmente não flutuar.

Importa referir, que ao longo da atividade, e consoante os objetos iam sendo colocados na água, a mestranda, juntamente com a criança, registava as observações numa cartolina (*cf. anexo D8, figura 1*).

Depois de a maioria dos objetos estarem colocados no recipiente, a mestranda questiona sobre as razões que levaram alguns objetos a flutuar e outros não. As respostas foram interessantes e até criativas, tais como: “a tesoura de plástico flutua porque é leve, e a de metal não porque é pesada” (B.); “a moeda não flutua porque é pequena” (A.C.); “O lego flutua porque é de plástico” (M.). Após algumas respostas, a mestranda confronta as crianças com o facto de que um mesmo objeto, apesar de grande e pesado, como o caso da maçã que flutua, se fosse cortada ao meio, passando a ser mais pequena e leve, flutuaria na mesma.

Depois de encorajar as crianças a pensar e a refletir sobre a experiência, a mestranda sintetiza, juntamente com as mesmas, sobre o que aprenderam com a atividade, nomeadamente: que um objeto flutua quando não vai ao fundo; que um objeto não flutua quando vai para o fundo; que a flutuação depende dos objetos em causa, e, que objetos com formas idênticas podem flutuar e outros não.

Fazendo uma breve reflexão sobre esta atividade, a mestranda considera que foi fundamental para o grupo, dando oportunidade às crianças de preverem uma situação e pensarem sobre o assunto, bem como, promover o gosto pela ciência e pelos seus fenómenos. No que respeita ao desempenho da mestranda, esta ressalva que uma estratégia a adotar no futuro seria dividir o grupo em pequenos grupos, havendo, portanto, uma maior atenção e dedicação à experiência, uma vez que, apesar de ter corrido bem, o grupo algumas vezes ao falar gerava uma certa confusão e barulho, tendo a mestranda de intervir para que ficassem atentos. Um outro aspeto a considerar no futuro, seria o cuidado de falar sempre de forma adequada, cientificamente, pois ao longo da experiência, a mestranda influenciava-se pela fala das crianças como: “vai ao fundo”, ao invés de “não flutua”.

Para além do que já foi mencionado, importa realçar o envolvimento das crianças em projetos. Neste sentido, irá ser realizada uma análise e descrição da MTP, desenvolvida na sala de atividades do pré-escolar.

As crianças em idade pré-escolar são extremamente curiosas e criativas, e, por isso, têm a necessidade de descobrir o mundo que as rodeia. O tema deste projeto surgiu em grande grupo, no acolhimento, essencialmente, quando a criança S.N. trouxe em miniaturas, diferentes tipos de transporte, essencialmente carros. Uma vez reunidas as crianças na área do tapete, para cantar os bons dias, a díade identificou o entusiasmo das crianças em torno dos objetos trazidos pela S.N. Assim, foi visível que o entusiasmo em manipular e explorar os objetos de umas crianças contagiou as outras. Nisto, a díade interveio provocando alguma discussão e questionamento, e, assim, estimulando a curiosidade do grupo. Criou-se no momento em grande grupo

um diálogo interessante, guiado, essencialmente, pelas crianças, onde trocaram motivações e entusiasmos. Aquando desta situação, e partindo deste interesse global do grupo, a díade encontrou a oportunidade para começar um projeto.

De modo a motivar o grupo neste arranque do projeto, a díade decidiu construir um histograma sobre em que transportes as crianças vinham para a escola. Assim, e numa cartolina, foram coladas imagens de alguns transportes, nomeadamente, carro, bicicleta, metro, autocarro e mota onde uma criança de cada vez, colava a respetiva fotografia no transporte (*cf. anexo D9, figura 1*). Maioritariamente, o carro foi o meio de transporte mais usado. Enquanto a díade explorava e conversava com o grupo sobre os transportes que as crianças vinham para a escola, a criança B. retorquiu: “já andei de comboio que é igual ao metro”. A mestranda rapidamente interveio e disse: “será que esses dois transportes são iguais?”. Aqui surgiu novamente uma troca de saberes e partilhas, mas também algumas dúvidas. Posto isto, e após conversar e escutar as falas de todas as crianças, foi necessário documentar e esquematizar os saberes das mesmas com o apoio da díade.

Assim, e baseando-me na Fase I do trabalho de projeto de Vasconcelos et al., (2012), foi criada uma teia conceptual sobre o assunto: “O que sabemos?” (*cf. anexo D9, figura 2*). Após a decisão de iniciar este projeto, a díade colocou questões ao grupo relativamente aos meios de transporte, perguntando quais os meios que conheciam e para que serviam. O grupo mostrou grande interesse em comunicar o que sabia, caindo uma “chuva” de respostas que foram registadas pela díade. Desta forma resultaram algumas respostas, tais como: “Os carros andam na estrada.” (B.); “Os comboios andam na linha” (I.); “Os aviões andam no céu” (A.C). Era grande a diversidade de respostas e opiniões partilhadas pelas crianças, no entanto, a mestranda decidiu colocar algumas questões mistério como: “Porque será que anda o avião no ar?”, ao que uma criança retorquiu: “Porque tem asas” (S.). Nisto, a mestranda diz: “Será que é por ter asas?”; “Se colocar asas num carro ele voará?”. Depois de alguma discussão, concluiu-se, então, que havia algumas ideias que não

estavam muito claras para as crianças, sendo necessário haver uma investigação. Face a este assunto, foi questionado às crianças o que gostariam de descobrir sobre os meios de transporte, surgindo quatro questões fundamentais que sustentaram o desenvolvimento do projeto: “Porque voa o avião?” (S.N); “Qual o transporte mais rápido?” (B); “Porque vai o foguetão à lua e o avião não?” (L) e “Porque flutuam os barcos?” (M.L).

Após estas questões fundamentais, a díade questionou o grupo onde poderiam pesquisar para encontrar as respostas pretendidas, passando assim, à fase II do projeto, destinada à planificação e ao desenvolvimento do trabalho. Para a pergunta “Onde vamos pesquisar?” foram apresentadas quatro sugestões: “Pedir ajuda aos pais”; “Ir á biblioteca”; “Nos livros” e “No computador”.

Depois de terem decidido onde queriam pesquisar, foi-lhes questionado o que gostariam de fazer/construir sobre os meios de transporte. Estas foram as respostas dadas pelas crianças: “construir transportes” e “visitar a cidade da Maia”, com o propósito de observar quais os transportes que nela existiam. Denota-se que esta teia conceptual ao longo do projeto foi flexível, uma vez que seriam acrescentadas propostas de atividades que surgiam ao longo do projeto.

Uma vez que o tópico do projeto interessava ao grande grupo, e que este oferecia um potencial para as suas aprendizagens e interações criança-criança e famílias, a díade refletiu sobre as grandes intenções do projeto. Estas recaiam, essencialmente, no estimular o hábito de pesquisas; explorar as diferentes áreas tendo em conta os seus interesses e necessidades; promover a partilha e a cooperação, e por fim, envolver as famílias no processo de aprendizagens dos seus educandos. Por conseguinte, a díade decidiu colocar na porta da sala B um comunicado aos pais informando sobre o projeto, pedindo a sua colaboração na sua execução.

Terminada a fase de planificação e desenvolvimento do trabalho, inicia-se a Fase III do projeto, nomeadamente, a execução. Inicialmente estava planeada uma ida à biblioteca onde o grupo de crianças iria pesquisar através

da consulta de livros a questões inicialmente colocadas. No entanto, e devido às condições meteorológicas, esta não foi realizada. As atividades iniciaram-se com a colaboração dos pais, que através da consulta de livros e pesquisa na internet, foi possível responder às questões colocadas pelo grupo. Esta procura de respostas para as questões foi realizada consoante os interesses individuais de cada criança e foi combinado com o grupo, que comunicariam o resultado das suas pesquisas na reunião de grupo, mantendo-se, assim, as restantes crianças informadas sobre a evolução do projeto. Algumas crianças, em colaboração com a família, pesquisaram sobre uma das perguntas feitas inicialmente, e, posteriormente, apresentaram ao grupo. Reunido o grupo na área do tapete, a B. (*cf. anexo D9, figura 3*) explicou o fenómeno do avião, concretamente “Qual o transporte mais rápido”, enquanto a A.F. (*cf. anexo D9, figura 4*) explicou “Porque voa o avião”. Nesta tarefa, a comunicação torna-se fundamental na partilha sobre o que aprendeu e descobriu, promovendo a troca de partilhas e saberes (Vasconcelos et al., 2012). Importa referir, que nestes momentos de partilha a mestranda valorizou o esforço de cada criança em transmitir o que aprendeu. É importante referir que o envolvimento da família é de grande importância, contribuindo em particular para o desenvolvimento de projetos em sala de atividades (*idem*).

Partindo do primeiro interesse das crianças, em descobrir quais os meios de transporte que se encontravam na Cidade da Maia, a díade concretizou uma visita ao concelho com o intuito de as crianças observarem os vários meios de transporte nela existentes. Assim sendo, antes de sair da instituição, foi distribuída a cada criança um colar com as indicações da educadora e da presente instituição, para o caso de alguma criança se perder. É de ressaltar, que para este passeio, devido ao grande número de crianças, para além da educadora, da auxiliar e da díade, foi requisitada mais uma funcionária.

Posto isto, foi iniciada a caminhada até ao centro da Maia, onde as crianças observaram os diferentes tipos de transporte. Ao longo do passeio, a díade colocou algumas questões orientadoras e integradoras, tais como: “Esta é uma carrinha de mercadorias ou de transportar pessoas”? (*cf. anexo D9,*

*figura 5*); “Nesta mota quantas pessoas podem andar?” “Entre o carro e o autocarro, qual o que transporta mais pessoas?”. Consoante as respostas das crianças, a díade explicou qual o transporte e para que servia, como foi o caso da carrinha de mercadorias (*cf. anexo D9, figura 6*), que suscitou algumas dúvidas ao grupo, pois não souberam distinguir inicialmente.

Ao longo do passeio as crianças demonstraram interesse em elas próprias fazerem perguntas, com o intuito de aprender mais, como por exemplo, “para que serve a escavadora?” (B.). Uma vez que esta pergunta foi pertinente, a díade optou por reunir o grupo junto da escavadora e explicar-lhes quais as suas principais funções. Ainda durante o percurso encontramos uma paragem onde uma criança retorquiu: “é aqui que param os autocarros?” (A.C.) (*cf. anexo D9, figura 7*), nisto, a mestranda explicou que ali encontrava-se uma paragem, onde os autocarros recolhiam os passageiros. De entre muitas observações e perguntas das crianças, foi notório o entusiasmo ao aproximarem-se da estação do metro. As crianças nesse momento ficaram empolgadas gritando “metro” repetitivamente, mas também, nesse especial momento, foi necessário reunir o grupo e explicar-lhes quais os cuidados que devemos ter numa paragem de metro. A mestranda fez questão de orientar o grupo para a segurança, mostrando-lhe uma linha amarela que se encontrava no chão entre a paragem e a linha do metro. Explicou que essa mesma linha deve ser respeitada, não devendo nenhum Humano ultrapassá-la. Ainda relativamente à segurança, a mestranda frisou que não devemos atravessar a linha de um lado para o outro, respeitando, assim, a segurança ferroviária. Após estas informações pertinentes o grupo de crianças avista o metro e começou de imediato a gritar “metro”. Foi com grande entusiasmo que o grupo de crianças observou o metro (*cf. anexo D9, figura 8*).

Este passeio pela cidade da Maia, durou cerca de 40 minutos, e nele foram feitos registos fotográficos com o intuito de, posteriormente, ser feito o registo em grande grupo na sala de atividades. Deste modo, e já de regresso à instituição, o grupo foi reunido na sala de atividades, essencialmente, na área do tapete para a concretização do registo. A díade inicialmente colocou o

papel de cenário no centro do tapete, e por fim, colocou as crianças em círculo. Ressalve-se que esta estratégia não se revelou abonatória, uma vez que, as crianças que estavam atrás do círculo, não conseguiam visualizar bem o cenário, levando-as a colarem a foto consoante a sua posição, ficando estas viradas ao contrário. Posteriormente, foi pedido às crianças que recontassem o percurso feito, com o apoio da díade, que colocava questões de forma a orientar. Deste modo, as crianças lembraram-se do percurso recorrendo às fotografias tiradas durante o passeio. Ao longo do registo, cada criança à vez colava a fotografia, até chegarmos ao final do percurso (*cf. anexo D9, figura 9 e 10*). Por fim, o registo foi colocado no exterior da sala (*cf. anexo D9, figura 11*), essencialmente, no placard para que a comunidade educativa pudesse observar o percurso feito pelo grupo de crianças da sala B à cidade da Maia.

Esta atividade que envolvia uma ida ao exterior, revelou-se importante para a aquisição de conhecimentos, com o facto de as crianças observarem os vários meios de transporte, como carros, táxis, motas, escavadoras, carrinhas e metro. Para além disso, este tipo de atividade é também essencial para o desenvolvimento de competências/processos como a observação, e a comunicação e, igualmente, para a aquisição de atitudes como a curiosidade, importantes para o futuro da criança. Já no que concerne ao registo fotográfico, foi fundamental realizá-lo com as crianças, de modo a se orientarem a nível espacial, memorizando e lembrando o percurso feito. Todas as crianças tiveram oportunidade de participar, mas, devido ao entusiasmo, foi necessário mediar o comportamento do grupo para colmatar esta situação.

Para além da área de Conhecimento do Mundo, a Área da Expressão e Comunicação foi uma das áreas privilegiadas do projeto. Ao longo do projeto as crianças manifestaram interesse em saber alguns dos sons que produziam os meios de transporte. Nesta compreensão, a díade mobilizou uma atividade para saber, efetivamente, se já detinham conhecimentos sobre o som de cada transporte. Deste modo, a educadora estagiária T.C reuniu o grupo na área do tapete, e colocou várias imagens de diferentes meios de transporte numa

caixa mistério. A mestranda explicou ao grupo que nesta atividade teriam de estar muito atentos ao som que ia ser ouvido, e para tal seria importante fazer silêncio. Ao longo da atividade, a maioria das crianças soube identificar o som correspondente à imagem que se encontrava dentro da caixa. No entanto, algumas crianças, como L.; A.C. e T. sentiram dificuldades em distinguir o som da ambulância e da polícia.

Para além de a atividade proporcionar um momento lúdico, esta exige concentração e memorização por parte das crianças, caso contrário terão dificuldades em reconhecer os sons. É de realçar que a entreajuda se revelou numa ferramenta potenciadora no processo de aprendizagem, isto porque, quando existiam crianças que não sabiam responder as restantes prontificavam-se a ajudar.

No que concerne ao Subdomínio das Artes Visuais, teve igualmente um peso importante neste projeto. Tendo em conta a um dos pedidos iniciais das crianças, relativamente ao que queriam fazer, o grupo mostrou interesse e vontade em construir transportes em miniaturas. Para tal, a díade reuniu o grupo na área do tapete, e disponibilizou materiais de desperdício, tais como: caixa de ovos, caixas de leite, tampas de plástico e rolos de papel higiénico, ao grupo. Rapidamente a mestranda explicou para que serviriam aqueles materiais, fazendo uma breve demonstração de como poderiam ser feitos os minis transportes. Indo ao encontro da atividade sobre a reutilização de materiais, descrita anteriormente, o grupo aceitou e compreendeu que aqueles materiais serviam para serem reutilizados, dando assim, origem a novos objetos/materiais. Desta forma, e antes de começarem a tarefa, a díade construiu um histograma com alguns transportes no canto inferior, para que à vez, cada criança escolhesse aquele que queria construir (*cf. anexo C9, figura 12*). Uma vez que esta atividade requer uma maior concentração e dedicação, em consenso com o par pedagógico e com a educadora institucional, foi decidido que o grupo seria dividido em pequenos grupos, e que a atividade seria realizada ao longo das semanas.

Fazendo uma reflexão sobre esta atividade, as crianças demonstraram-se totalmente envolvidas, sendo uma vez mais, uma atividade que envolvia a expressão plástica. Era notório o envolvimento de cada criança na construção do seu mini transporte, pintando e decorando detalhadamente e com rigor (cf. *anexo D9, figura 13,14,15 e 16*). A dificuldade sentida nesta atividade, prendia-se com ao facto de as crianças terem dificuldades em manusear corretamente a tesoura, uma vez que esta tinha sido introduzida há pouco tempo no grupo pela educadora institucional. No entanto, e através desta atividade, algumas crianças, nomeadamente, M., A.B., A.L., I., e A.F., começaram a ter uma melhor autonomia no que respeita ao recorte, havendo, assim, uma progressão contínua.

Depois da concretização da atividade dos transportes, a díade resolveu reunir as crianças na área do tapete, para que cada criança mostrasse ao grupo o seu transporte. Assim sendo, cada criança foi ao centro, onde estavam reunidos todos os transportes, e apresentou ao grupo o seu trabalho. No final, a mestranda perguntou ao grupo onde queriam colocar os transportes, uma vez que só levariam para casa no final do ano letivo. Depois de alguma “discussão”, as crianças chegaram ao consenso de colocar os transportes pendurados pela sala, como um mobile. Deste modo, e com a ajuda da díade, foram construídos quatro mobiles com alguns transportes, e por fim, foram pendurados pela sala B (cf. *anexo D9, figura 17*).

Relativamente ao mural de parede, outra atividade de cariz artístico, revelou-se deveras importante no que respeita à partilha, uma vez que este mural foi construído em pequenos grupos, sendo distribuídas tarefas para a execução do mesmo. Inicialmente, foram reunidas as crianças em grande grupo com o intuito de discutir quais as tarefas que cada um iria ficar responsável. Depois de alguma discussão, e com o apoio da díade, foram distribuídas as tarefas ao grupo. Enquanto uns ficaram encarregues da decoração das árvores e dos prédios (cf. *anexo D9, figura 18 e 19*), outros tiveram a tarefa de pintar as faixas que designavam as estradas e o mar (cf. *anexo D9, figura 20 e 21*). De acordo com Folque (2014), a distribuição de

tarefas revela-se de grande importância, uma vez que as crianças levam muito a sério, promovendo assim, a responsabilidade social partilhada, respeitando o sentido de pertença, bem como, fortalecer as relações entre pares. A criação deste mural para além de potenciar a precisão e a destreza nas crianças, aquando da sua execução, bem como, estimular o gosto pelas artes, pretendia-se, essencialmente, que as crianças conseguissem distinguir as categorias de transportes aéreos, marítimos e terrestres (*cf. anexo D9, figura 22,23,24 e 25*).

A informação que as crianças estão a recolher, cresce e completa-se com o desenvolver do projeto. Nisto, a díade reúne as crianças em grande grupo no tapete, para saber em que ponto de situação se encontrava o projeto, e se a informação recolhida até ao momento era suficiente. Depois de um diálogo onde a maioria das crianças participou, a díade perguntou-lhes como queriam expressar as suas aprendizagens. A decisão do grupo foi unânime, escolhendo o desenho e a pintura. Assim sendo, e no Tempo de Atividades e Projetos, as crianças revelaram as suas aprendizagens através das suas realizações (*cf. anexo D9, figura 26 e 27*).

Uma vez que a díade sentiu que as crianças estavam preparadas para tirar partido de uma visita de estudo ao Museu dos Transportes, juntamente com a educadora cooperante, organizaram a visita de estudo. Esta visita ao museu teve como intuito o aprofundamento do projeto em si. A visita foi muito apreciada pelas crianças, que ao longo da mesma, demonstraram-se curiosas e interessadas nos muitos meios de transporte que observaram (*cf. anexo D9, figura 28,29 e 30*). Na visita observaram alguns carros antigos, um carro de fórmula um e vários vídeos que demonstravam a evolução dos mesmos. Importa referir que o momento mais alto da visita foi quando as crianças “trocaram” o pneu de um carro (*cf. anexo D9, figura 31 e 32*). Regressados à sala de atividades, iniciou-se a tarde com uma conversa sobre a visita. Assim, e na área do tapete, foi dedicado um tempo de comunicação sobre as experiências vividas e que mais gostaram, o que promoveu a um diálogo

prazeroso de aprendizagem. Esta visita foi para as crianças uma experiência rica no entrecruzar de aprendizagens.

Já no final do projeto, compreende-se que deve ser feita uma síntese recapituladora, nome designado por Kilpatrick, que implicava verificar se as questões iniciais tiveram as respostas suficientes (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011). Esta síntese compreende as conquistas e as limitações do estudo em causa, as dificuldades e as soluções encontradas, ou seja, a compreensão holística de todo o processo (*idem*). Nesta linha de pensamento, a díade procedeu à síntese da informação recolhida para verificar se as perguntas e as dúvidas foram alcançadas, com a pergunta: “O que aprendemos?”. Depois de uma conversação, escutando as falas das crianças e anotando-as, tais como: “O avião é o transporte mais rápido” (B.); “Existem transportes terrestres, marítimos e aéreos” (M.L.), “O foguetão anda de lado” (I); “O barco não vai ao fundo porque não importa o peso” (A.M), a díade perguntou ao grupo como queriam que fosse feito esse registo. Uma vez mais, o desenho é escolhido, mas, primeiramente foi escrito pela mestranda as respostas dadas pelas crianças numa cartolina, para, posteriormente, desenharem (*cf. anexo D9, figura 33 e 34*).

Tendo em conta a última fase, Fase IV- Resultados e produções/ Divulgação/ Avaliação, importa referir que a divulgação é parte integrante do projeto. Ao longo deste, a maioria dos trabalhos realizados foram expostos no exterior da sala (*cf. anexo D9, figura 35,36,37 e 38*), de forma a divulgar e partilhar com as outras crianças, famílias e equipas, as aprendizagens e as concretizações do grupo (Vasconcelos et al., 2012). No que respeita à avaliação do projeto, esta ocorreu ao longo do mesmo, através da observação das atividades e dos seus resultados.

Esta metodologia de trabalho foi das mais importantes aprendizagens realizadas. De facto, a experimentação desta metodologia foi uma mais valia tanto para as crianças como para a mestranda, na medida em que é um processo riquíssimo para ambos os intervenientes. Esta metodologia tornou-se vantajosa pois permitiu às crianças a construção de conhecimentos e

aprendizagens significativas. O papel da mestranda neste projeto, foi o de orientadora e mediadora, apoiando sempre as decisões das crianças. É igualmente fundamental, nestes projetos, a participação da família, pois permitiu um maior desenvolvimento e ligação entre pais, filhos e estagiárias.

Neste percurso, e não menos importante, a mestranda salienta a importância do trabalho colaborativo ao longo da PES. Foram fundamentais os diálogos constantes com o par pedagógico, e posteriormente, com a supervisora institucional, havendo, deste modo, uma troca de saberes e partilhas.

Por fim, a mestranda destaca que a prática pedagógica foi essencial na sua formação, pois permitiu desenvolver um conjunto de saberes e experiências fundamentais para o seu futuro enquanto profissional de educação. É de realçar, também, que ao longo de toda a PES, a mestranda teve a possibilidade de crescer, tendo em conta o seu trabalho pedagógico, bem como, experienciar novos desafios que promoveram constantes críticas e decisões.

## REFLEXÃO FINAL

Ao longo deste relatório de estágio foi analisado e descrito o percurso formativo da mestranda, que esteve repleto de desafios, descobertas e emoções, os quais proporcionaram um crescimento profissional e pessoal através de novas aprendizagens.

Desta forma, e tendo chegado ao final deste percurso, a mestranda fará uma reflexão final que irá sintetizar de forma integrada todo o seu percurso, evidenciando as aprendizagens desenvolvidas, as potencialidades e os constrangimentos encontrados.

Assim sendo, e para começar, a mestranda centra-se na importância de todas as UC's, que integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e se afiguraram como essenciais ao longo de toda a prática e formação. Cada vez mais há uma exigência social para uma educação de qualidade, sendo necessário, para tal, uma formação inicial, também, de qualidade. Neste sentido, não basta uma formação centrada apenas em desenvolver conteúdos, que facilmente se tornam obsoletos e esquecíveis, mas sim, uma formação que se fundamenta na análise, na pesquisa, na crítica e na reflexividade. A mestranda considera, ainda, que tais capacidades, estimuladas pelos docentes ao longo das UC's, formam um bom profissional de educação.

Neste grande desafio, que integra o mestrado em Educação Pré-Escolar, a mestranda inicialmente enfrentou algumas adversidades não esperadas, uma vez que se licenciou na Universidade da Madeira, encontrando quadros teóricos diferenciados, sendo os do presente mestrado mais exigentes. Neste sentido, e apesar de algumas dificuldades, a adaptação da mestranda sustentou-se pelo trabalho árduo e colaborativo, pelas constantes pesquisas e pela dedicação e conhecimentos científicos facultados pelos docentes das diferentes unidades curriculares.

Todo este processo formativo que culmina com a experiência de estágio, é essencial para adquirir uma série de aprendizagens, conhecimentos, modos de pensar e agir quando em confronto com uma diversidade de situações reais. Dando especial ênfase à PES I e II, a mestranda considera estas UC's fundamentais pois tiveram como principal intenção a formação distinta na promoção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar. É durante a ação que se toma consciência do grau de exigência, de rigor, de raciocínio e de equilíbrio que é solicitado ao(a) educador(a). Outro aspeto a referir é a possibilidade de experienciar momentos e aprendizagens distintas, no estágio em ambas as valências, creche e pré-escolar, considerando a mestranda importantíssimo compreender as especificidades de cada uma. O facto de em ambos os contextos as idades serem tão diferenciadas, o desenvolvimento profissional por sua vez será mais rico.

Ao longo de toda a PES, a mestranda revelou uma evolução quer a nível pessoal quer a nível profissional. Esta evolução foi sentida e vivida devido aos pilares que sustentaram uma aproximação à metodologia de investigação-ação, nomeadamente, à observação, à planificação-ação, à avaliação e à reflexão, mobilizada em todo o processo. Torna-se fundamental fazer referência a este processo que se assume como indispensável ao(a) educador(a) de infância, pois permite ao(à) mesmo(a) evidenciar problemas provenientes da prática, bem como a refletir e inovar sobre a sua ação (Máximo-Esteves, 2008). Graças a este processo, a mestranda procurou melhorar a sua prática ao longo da PES, durante a qual questionou a sua ação, de um ponto de vista mais crítico, o que inicialmente, detinha certa dificuldade em expor um olhar crítico e indagador.

Nesta compreensão, a mestranda ressalva o apoio e dedicação prestados por ambas as educadoras cooperantes, e pela orientadora institucional, que assumiram ao longo do estágio uma postura compreensiva, partilhando ideias e sugestões com vista ao melhoramento da prática da mestranda. Importa também, referir, a importância da supervisão ao longo deste processo, uma vez que se mostrou numa mais valia para a mestranda, na medida em que se

refletia, em conjunto com a orientadora institucional, opiniões e críticas construtivas acerca do desempenho da mestranda, na tentativa de colmatar alguns pontos de fragilidade na sua ação, fazendo com que se reorganizasse para uma ação mais adequada ao contexto e ao grupo. A par da supervisão, torna-se igualmente importante focar no acompanhamento por parte da orientadora institucional, que desde o início do estágio nos aconselhou sobre aspetos pedagogicamente importantes e em pormenores úteis na relação pedagógica com as crianças, de forma a torná-las parte ativa na aprendizagem.

Em relação ao estágio ser concretizado em pares, no caso da mestranda tornou-se fundamental, tanto a nível pessoal, como profissional, na medida em que foram trocados vários pontos de vista, havendo um respeito e auxílio mútuo. Ressalve-se que a díade ao longo da PES teve sempre como principal foco a ação mais adequada ao grupo, com base numa visão construtivista em consonância com a aprendizagem ativa.

O grupo de crianças com a qual a mestranda teve oportunidade de desenvolver a PES, tinha características muito distintas, o que tornou a cada dia da sua prática, um desafio constante e motivador. Aquando da sua ação, a mestranda cruzou sistematicamente os conhecimentos edificados nas UC's, pertencentes ao plano de estudos do mestrado para que promovessem uma educação de qualidade às crianças. A mestranda destaca, ainda, a forte ligação que sentiu e vivenciou com as crianças em ambos os contextos. Desde o início que a mestranda procurou ganhar a confiança do grupo, interagindo de imediato nos momentos de jogo espontâneo, o que promoveu uma ligação adulto-criança saudável, harmoniosa e sensível.

Outro aspeto fundamental a mencionar, para o crescimento profissional da mestranda, centra-se na experimentação do Jogo Heurístico, na creche, e da MTP, no pré-escolar. Focando na atividade desenvolvida em creche, nomeadamente, o jogo heurístico, a mestranda aquando desta experimentação surpreendeu-se com as particularidades que este jogo proporciona e promove nas crianças. Sem dúvida que este jogo propicia um

leque de aprendizagens ricas ao grupo uma vez que neste jogo, as brincadeiras para “descobrir” alimentam o cérebro, contribuindo para o desenvolvimento global. No âmbito da PES II, foi solicitado à mestranda a realização de um projeto de ação com as crianças. Através desta realização foi possível conhecer o contributo da MTP para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por tal, o projeto designado de “Os meios de transporte” possibilitou às crianças aprendizagens significativas e transdisciplinares a partir de um conjunto de atividades intencionalmente planificadas com o intuito de serem motivadoras e desafiadoras. Em relação ao papel da mestranda nesta ação, prendeu-se com o papel determinante ao nível das escolhas das atividades procurando sempre corresponder aos interesses das crianças. É fundamental a escuta ativa das crianças, tendo o(a) educador(a) consciência que o seu papel não deve sobrepor ao papel das crianças. A mestranda procurou, também, promover o envolvimento das famílias neste projeto, tendo sido positiva a colaboração das mesmas.

Realizada uma abordagem ao nível das potencialidades, torna-se igualmente importante referir algumas fragilidades e constrangimentos sentidos pela mestranda ao longo da prática. Um dos principais desafios para a mestranda em toda a PES foi a gestão do tempo, que se revelou uma dificuldade sentida, principalmente aquando da integração no primeiro contexto. Em algumas situações, as atividades excediam o tempo previsto, o que acabava por desorganizar a rotina habitual do grupo. Em algumas situações as crianças já não demonstravam interesse por aquilo que estava a ser desenvolvido, mas rapidamente essa dificuldade foi ultrapassada com o recurso ao instrumento de avaliação, o DQP (Bertram & Pascal, 2009), que integrava uma escala de envolvimento da criança, sugerindo vários sinais que o(a) educador(a) deve compreender para saber o nível de interesse da criança para com a atividade. Aquando da integração no segundo contexto, no pré-escolar, a mestranda no decorrer da prática revelou melhorias significativas no que concerne à gestão do tempo, uma vez que a mesma já detinha conhecimentos do contexto anterior. Durante as atividades desenvolvidas no

pré-escolar, a mestranda esteve atenta às crianças e ao seu nível de envolvimento. Esclarecendo, quando estas não se demonstravam envolvidas, interrompia-se a atividade, sendo proporcionado outro tipo de experiências às crianças, consideradas mais significativas. Deste modo, afirma-se que as características flexíveis e dinâmicas da planificação são compreendidas a nível prático (Diogo, 2010).

Outra dificuldade sentida inicialmente no pré-escolar prendia-se com a gestão do grupo, essencialmente, nos momentos em grande grupo. Ao longo das primeiras semanas, a mestranda sentiu certas dificuldades em gerir o grupo, o que dificultava a exploração de algumas atividades. Porém, com a ajuda da educadora cooperante, e a partir das sugestões da orientadora institucional, a díade chegou à conclusão que uma das estratégias para superar esta dificuldade centrava-se em experimentar o trabalho cooperativo em pequenos grupos. A tendência para trabalhar em grande grupo é grande, no entanto, em algumas atividades, torna-se fundamental dividir em pequenos grupos, possibilitando, deste modo, oportunidades de desenvolvimento integrado de capacidades e competências às crianças.

Apesar dos inúmeros desafios e constrangimentos ocorridos ao longo da PES, a mestranda explana a sua satisfação em ter assegurado sempre que possível o desenvolvimento de aprendizagens ativas, cooperativas e diferenciadas entre as crianças, tendo em conta as faixas etárias e as peculiaridades de ambos os grupos.

Em síntese, todo este processo formativo proporcionou momentos significativos e fundamentais para a construção de uma identidade profissional, no entanto, há muito mais a aprender, e deste modo, a mestranda pretende continuar a investir na sua formação.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (org) (1996). *Formação reflexiva de professores de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Manual DQP- Desenvolvimento de Qualidade em Parcerias. Lisboa: DGIDC
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editora, Coleção Universidade- Ciências da Educação
- Elliott, J. (1990). *La Investigación-acción en educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª ed). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. Em J. Formosinho (coord.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *Porque é que a Lua é redonda e bicuda?*. In J. Oliveira-Formosinho (coord.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 83-124) Porto: Porto Editora.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). As artes no Jardim-de-Infância. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Goldshmid, E. & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (5ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (s/d). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. 2ª edição. Editora: Instituto Piaget
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, A., Folque, A., Pereira, C., Ribeiro, E., Portugal, G., Góis, S., Monge, G., Luís, H., Calheiros, J., Kowalski, I., Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., Mateus-Araújo, M., Marques, L., Gil, H., Santos, L., Craveiro, M., Novo, R., Mesquita, C., Araújo, S., & Vasconcelos, T. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma praxis de participação*. (pp. 141-160) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em -Participação: a perspectiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho (org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação da Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância-*

- Construindo uma praxis de participação.* (4ª ed., pp 25-60) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola vista pelas Crianças.* (pp. 11-30) Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2013) A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma praxis de participação.* (pp. 62-108). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança* (11ª edição). Amadora: McGraw-Hill
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores - da sala à escola.* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). Crianças Famílias e Creche- uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche. (7ª ed.). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens.* (4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar; Incluir- da Investigação-ação à educação inclusiva* (nº.5), pp. 127-142). Lisboa: Revista Lusófona de Educação
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: do passado ao presente, desafios para o futuro.* In *Revista Cadernos de Educação de Infância.* (2016). Nº

- 108/109. Lisboa: Edições dos Cadernos de Educação de Infância, pp. 4-14.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed

## DOCUMENTOS LEGAIS E REGULADORES

Araújo, S., & Ribeiro, D. (2015). Ficha da Unidade Curricular da Prática Pedagógica Supervisionada. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº 201/2001- I Série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Diário da República nº 201/2001- I Série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República nº 166- 1ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 79/2014 de maio. Diário da República nº 92- I Série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República nº 237- I Série. Ministério da Educação. Lisboa

Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República nº 34- I Série- A. Ministério da Educação. Lisboa

Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República nº 167- 1ª Série*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social

Projeto Curricular de grupo da Instituição Particular de Solidariedade Social na valência de creche (2015/2016).

Projeto Curricular de grupo da Instituição Particular de Solidariedade Social no contexto pré-escolar (2016/2017).

Regulamento Interno da Instituição Particular de Solidariedade Social na valência de creche (2015/2016).

Regulamento Interno da Instituição Particular de Solidariedade Social no contexto pré-escolar (2016/2017).

Unicef (2004). *A convenção sobre os direitos das crianças*. Acedido a 5 de maio, 2017, em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

**NM**