ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Liliana Emanuela Santos Silva

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2017

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Liliana Emanuela Santos Silva

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Orientação
Prof.ª Doutora Sara Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2017

AGRADECIMENTOS

"Todos os nossos sonhos podem-se realizar, se tivermos a coragem de persegui-los" (Walt Disney)

A concretização do sonho… ser educadora de infância, foi também possível por ter comigo as pessoas que mais gosto e que acreditaram em mim e nas minhas capacidades, acompanhando-me em todos os momentos. Deste modo, quero deixar as minhas palavras de agradecimento:

- aos meus pais, Alcina e Manuel, que me permitiram alcançar o meu sonho. Estiveram sempre do meu lado dando o apoio e os incentivos necessários em todos os momentos. Sem eles, nada seria possível.

- à minha irmã, Joana, que apesar de todas as birras entre irmãs, me apoiou e incentivou a nunca desistir.

- à minha família por acreditar em mim e nas minhas capacidades.

- ao meu par pedagógico, Andreia Morais, por todo o apoio incondicional, por todas as horas de trabalho e todas as noitadas em frente ao computador, por nunca me ter deixado desistir e juntas termos trabalhado pelo nosso crescimento. Acima de tudo, obrigada pela tua amizade.

- aos amigos para a vida, Cristiana Teixeira, Joana Costa, Tiago Ferraz, Ana Rita Carvalho, Beatriz Rosado, por terem sido um dos meus pilares nestes anos, por terem sempre a palavra certa nos momentos mais complicados, por não me deixarem desistir e me ajudarem a levantar em todas as quedas. Obrigada pelo vosso companheirismo e amizade.

- ao padrinho, Filipe Gomes, por ter sempre a palavra certa e o abraço reconfortante.

- ao Bernardo Lino, por ter entrado e ser uma presença assídua na minha vida nos últimos dois anos. Obrigada pelo apoio, pela palavra amiga, pelo abraço forte, por acreditares em mim. Obrigada ainda pela participação e colaboração na atividade de contexto de pré-escolar.

- aos meus primos de faculdade por todo o apoio. Um agradecimento especial à minha prima, Soraia Serôdio, companheira de muitos momentos e vivências durante toda a licenciatura.

- à Cláudia Pereira, pela paciência e tempo gasto comigo, pelas ajudas e correções no relatório, por acreditar em mim e não me deixar desistir.

- às orientadoras cooperantes, por me fazerem crescer e ajudarem a construir o meu "eu" profissional.

- à educadora Conceição Rei, por ser o maior exemplo para mim. Obrigada por todos os ensinamentos partilhados, por todos os momentos, todas as conversas que me fizeram crescer. Foi um grande apoio e faz-me querer ser como ela.

- à minha orientadora e supervisora, Doutora Sara Araújo, por todos os ensinamentos, pelo apoio e por me ter feito crescer. Obrigada por todos os saberes partilhados.

- às equipas educativas de todos os contextos em que realizei as minhas práticas. Um obrigada por me acolherem e me fazerem sentir parte da equipa.

- a todos os professores da Escola Superior de Educação, pela disponibilidade, por todo o apoio, pela partilha e pelos ensinamentos que foram cruciais para a minha formação pessoal e profissional.

- às tradições académicas, um dos meus locais de refúgio e onde vivi momentos únicos que guardarei para a vida.

-à minha tuna, Cantuna – Tuna Feminina da Escola Superior de Educação do Porto- um dos meus refúgios e na qual, duas vezes por semana, me permitia descontrair do dia a dia.

- à minha equipa de tradução, Patrícia Machado e Rita, pela colaboração no resumo.

- a todas as pessoas que vida académica fez questão de trazer, todas aquelas com quem vivenciei momentos e experiências, a todos os que se vão tornando importantes, a todos aqueles que se deslocaram à mesa do bar tendo sempre uma palavra de apoio e incentivo, e sendo muitas vezes o momento de descontração do dia.

- ao trio, que entrou na minha vida, nesta reta final do meu percurso e que tinha sempre uma palavra de apoio e incentivo.

- Por último e não menos importante, a todas as crianças com que me cruzei e tive o prazer de trabalhar. Obrigada por todas as aprendizagens. Obrigada por me terem deixado fazer parte do vosso crescimento e por me terem feito crescer.

Obrigada a todos por se terem cruzado no meu caminho e terem contribuído para o meu enriquecimento.

RESUMO

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e contempla as aprendizagens da mestranda nos contextos de Creche e Pré-Escolar, espelhando o caminho realizado pela mesma em ambas as valências. Toda a prática foi sustentada por referentes teórico-legais e pelos processos inerentes à metodologia de investigação-ação no sentido de desenvolver uma ação adequada e que lhe permitisse uma melhoria das ações realizadas, desenvolvendo na mesma a capacidade reflexiva e investigativa. Ao longo do documento faz-se referência à criança como um ser competente e capaz, que deve ser ouvido e respeitado durante o processo educativo, o que levou a mestranda a incidir as suas práticas em pedagogias construtivistas. O/a educador/a é reconhecido como um profissional crítico e reflexivo da sua ação, que deve organizar o ambiente em seu redor e escutar a criança de forma a responder aos seus interesses e necessidades. Por último, a reflexão surge como uma oportunidade de a mestranda refletir sobre as aprendizagens desenvolvidas, avaliando as suas ações práticas sempre com o intuito de crescer e melhorar enquanto profissional.

Palavras – chave: Criança, Educador de infância, investigação-ação, competências profissionais

ABSTRACT

This internship report follows a preschool master´s degree and contemplates the student´s learning in the contexts of kindergarden and preschool, showing both componentes. All of the practice was sustented by theoretical-legal referings and by the processes inherents to the research-action that would allow an improvement of the performed actions, still building up the reflexive and investigative capacities. Throughout the document, the children are refered to as capable and accurate beings, who must be heard and respected through the educational process, which led the mastery student to focus her practices on constructivist pedagogies. The educator is refered to as a professional who i sable to be critical and reflexive of its actions, who must organize the environment around itself and listen to the child in order to respond to its interests and necessities. Finally the reflection comes out as an oportunity for the master student to reflect upon the acquired guidances, evaluating her practical actions always with the purpose of growing and improving as a professional.

Key-Words: child, Kindergarten teatcher, research-action, professional abilities

ÍNDICE

Introdução 1

Capítulo I: Enquadramento Teórico e Legal 3

1.1. A Criança e o/a educador/a de infância 4

1.2. Modelos curriculares para a educação de infância 7

1.3. A importância da rotina diária 16

1.4. A heterogeneidade na sala de atividades 17

Capítulo II: Caracterização da Metodologia de Investigação e dos Contextos de Estágio 23

2.1. Metodologia de Investigação 23

2.2. Caracterização dos contextos de estágio 26

2.2.1. Contexto de creche 27

2.2.2. Contexto de educação pré-escolar 31

Capítulo III: Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos 35

3.1. Ações desenvolvidas no contexto de creche 37

3.2. Ações desenvolvidas no contexto de educação pré-escolar 51

Reflexão Final 73

Referências Bibliográficas 81

Legislação e outros documentos consultados 84

ÍNDICE DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

Anexo A – Planificações semanais

Anexo A1 – Planificações semanais em creche

Anexo A1.1 – Planificação semanal de 4 a 6 de abril de 2016

Anexo A1.2 – Planificação semanal com feedback de 11 a 13 de abril de 2016

Anexo A1.3 – Planificação semanal de 18 a 20 de abril de 2016

Anexo A1.4 – Planificação semanal de 25 a 27 de abril de 2016

Anexo A1.5 – Planificação semanal de 2 a 4 de maio de 2016

Anexo A1.6 – Planificação semanal de 9 a 11 de maio de 2016

Anexo A1.7 – Planificação semanal com feedback de 16 a 18 de maio de 2016

Anexo A1.8 – Planificação semanal de 23 a 25 de maio de 2016

Anexo A1.9 – Planificação semanal com feedback de 30 de maio a 1 de junho de 2016

Anexo A2 – Planificações semanais em pré-escolar

Anexo A2.1 – Planificação semanal com feedback de 7 a 11 de novembro de 2016

Anexo A2.2 – Planificação semanal de 14 a 18 de novembro de 2016

Anexo A2.3 – Planificação semanal de 21 a 25 de novembro de 2016

Anexo A2.4 – Planificação semanal com feedback de 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016

Anexo A2.5 – Planificação semanal de 4 a 9 de dezembro de 2016

Anexo A2.6 – Planificação semanal de 12 a 16 de dezembro de 2016

Anexo A2.7 – Planificação semanal com feedback de 2 a 6 de janeiro de 2017

Anexo A2.8 – Planificação semanal de 9 a 13 de janeiro de 2017

Anexo A2.9 – Planificação semanal de 16 a 20 de janeiro de 2017

Anexo A2.10 – Planificação semanal de 23 a 27 de janeiro de 2017

Anexo B - Narrativas reflexivas

Anexo B1 – Narrativas reflexivas em creche

Anexo B1.1 – Narrativa reflexiva com feedback de março de 2016

Anexo B1.2 – Narrativa reflexiva com feedback de 15 de abril de 2016

Anexo B1.3 – Narrativa reflexiva com feedback de 27 de maio de 2016

Anexo B2 – Narrativas reflexivas em pré-escolar

Anexo B2.1 – Narrativa reflexiva com feedback de 28 de outubro de 2016

Anexo B2.2 – Narrativa reflexiva com feedback de 25 de novembro de 2016

Anexo B2.3 – Narrativa reflexiva com feedback de 16 de dezembro de 2016

Anexo B2.4 – Narrativa reflexiva de 20 de janeiro de 2017

Anexo C – Grelhas de Avaliação

Anexo C1 – Grelha de avaliação em contexto de creche

Anexo C2 – Grelha de avaliação em contexto de pré-escolar

Anexo D – Registo fotográfico das atividades

Anexo D1 – Registo fotográfico em contexto de creche

Anexo D1.1 – Registo fotográfico da atividade “Elaboração de um malmequer”

Anexo D1.2 – Registo fotográfico da atividade “O cesto dos tesouros”

Anexo D1.3 – Registo fotográfico da atividade “Elaboração de espetadas de fruta”

Anexo D1.4 – Registo fotográfico da atividade “Percurso sensorial”

Anexo D2 – Registo fotográfico em contexto de pré-escolar

Anexo D2.1 – Registo fotográfico do projeto “O Nosso Teatro”

Anexo D2.2 – Registo fotográfico do projeto “Vamos descobrir o Mundo”

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Escola Básica

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

O presente documento enquadra-se no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada II (PES), integrada no Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar. Assim, foi proposta à mestranda a realização de um relatório que visa a descrição e reflexão acerca da prática desenvolvida e da evolução de competências.

Visando a atribuição profissional para a Educação Pré-Escolar, este mestrado proporciona a construção de conhecimentos científicos, técnicos, pedagógicos e de investigação, permitindo que a mestranda desenvolva as suas capacidades investigativas sobre a prática através da reflexão sobre, na e para a ação, permitindo desenvolver competências de agir e reagir perante diversas situações.

Para além disso, a intervenção com diversos grupos de crianças também permitiu à mestranda a construção de saberes profissionais. Relativamente ao tempo de estágio, este perfez um total de 360 horas, 140 horas na valência de creche com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses e de 220 horas no contexto de pré-escolar, com um grupo heterogéneo com crianças entre os três e os seis anos.

No que se refere à estrutura do relatório, este encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico e legal, comportando os referentes teóricos e legais que sustentaram a prática da mestranda e ainda alguns temas que a mesma considerou pertinentes de abordar. Entre esses destacam-se a importância da rotina diária e a heterogeneidade na sala de atividades. O segundo apresenta as caracterizações das instituições onde a mestranda realizou a sua prática educativa e a

metodologia de investigação – ação. O terceiro capítulo descreve e analisa as atividades desenvolvidas ao longo da prática e o último capítulo apresenta uma reflexão final onde a mestranda espelha as potencialidades e dificuldades sentidas durante o processo de formação.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No primeiro capítulo do presente documento a mestranda apresenta os fundamentos teóricos e legais que sustentaram a sua prática educativa. Uma vez que a ação decorreu nos contextos de creche e pré-escolar, este baseia-se nos referentes que suportaram a sua ação em ambos os contextos. São também abordados, pela mestranda, os modelos curriculares que sustentaram a sua prática e outros aspetos que esta considerou pertinentes durante a sua PES. É exemplo disso o tema da importância da rotina diária, pois a estagiária percebeu que tem grande impacto na formação das crianças e ainda o tema da heterogeneidade na sala de atividades, pelo facto de a mestranda, anteriormente à PES, não ter tido contacto com uma diversidade tão ampla de idades numa sala de atividades. É ainda abordada a criança como voz ativa na sua aprendizagem, o desenvolvimento da sua zona de desenvolvimento próximo (ZDP) e o/a educador/a de infância como responsável pela aprendizagem da criança e a legislação que envolve a sua profissão.

A educação de infância é um processo que visa a aquisição e construção de conhecimentos por parte dos bebés e crianças e é constituída por duas valências, creche e educação pré-escolar.

O contexto de creche, ainda debilitado em termos de formação e informação, necessitava de uma maior atenção por parte do Ministério da Educação, uma vez que a educação começa desde o nascimento (Recomendação nº3/2011). É importante ressalvar, relativamente a este contexto, que os bebés e as crianças aprendem ativamente (Post & Hohmann, 2007) desde o seu nascimento, não podendo, desta forma limitar a creche como um contexto de cuidados básicos.

A educação pré-escolar, de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece-se como

> (…) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção 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 nº5/97 de 10 de fevereiro)

1.1. A Criança e o/a educador/a de infância

As crianças são pessoas com direitos a ser respeitados (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Estas, desde o momento que nascem, já estão inseridas num contexto, fazendo parte de uma cultura e do que a ela está subjacente, devendo por isso ser respeitadas como seres competentes e participantes tendo uma voz própria e ativa, em que "… as suas opiniões devem ser tidas em conta" (Silva et al., 2016, p. 12). A criança deve sempre ser vista como o sujeito e o agente do processo educativo, reconhecendo a capacidade de construir o seu desenvolvimento através das suas experiências. Deste modo, esta, deve sempre ter uma voz ativa, considerando-a

> (…) o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros (Silva et al., 2016, p.9).

Esta etapa tem como finalidade educativa a promoção não apenas do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança, mas também o seu desenvolvimento enquanto cidadão (Folque, 2012).

As crianças são detentoras de uma curiosidade natural para compreender o mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações que estabelecem.

Assim, aprendem explorando objetos e materiais e atribuindo-lhes significados, pois qualquer criança "aprende o que é um objeto explorando-o" (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.178), compreendendo "como esses materiais se podem combinar, alterar e utilizar" (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.183).

Como um ser humano capaz, torna-se importante que o/a educador/a organize o ambiente educativo, estimulando da melhor forma possível aprendizagens significativas nas diversas áreas e domínios curriculares.

De acordo com a perspetiva construtivista, a criança aprende ativamente, pois ao lidar com o mundo começa a atribuir sentido às situações em que está envolvida e a experimentação deve ser da sua própria iniciativa. O/A educador/a deve privilegiar a experiência direta da criança, sendo o ambiente educativo encarado como um elemento chave, uma vez que é necessário um contexto social e educacional que apoie, promova e facilite as aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Deste modo, quanto maior for a riqueza do ambiente educativo pelo qual a criança está rodeada maior será a sua estimulação emocional e intelectual. Assim, a aprendizagem feita por ela é desenvolvida tanto individual como colaborativamente através do apoio que surge do/a educador/a.

Um dos aspetos em que o/a educador/a atua é a ZDP da criança, conceito preconizado por Vygotsky, "(…) para designar o nível em que a criança *quase*

que pode realizar uma tarefa por si só, e que, como ensino adequado, pode *efectivamente* realizá-la" (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.36). Deste modo, as interações entre a criança e os outros permitem desenvolver funções psicológicas ao nível da ZDP. Assim, o apoio dado entre essas interações é também designado como "andaime", uma vez que se trata de um "suporte temporário dado a uma criança que está a executar com mestria uma tarefa" (*idem*), ou seja, o/a educador/a é um sujeito ativo na aprendizagem da criança apoiando-a no seu desenvolvimento.

Considerando a importância deste suporte, o/a educador/a de infância tem um papel importante no desenvolvimento da criança, pois é um sujeito ativo responsável pelas aprendizagens das mesmas.

Para que a criança experiencie e aprenda, é importante que o/a educador/a a ajude a iniciar a sua aprendizagem como alguém que está lá para a encaminhar e ajudar sempre que necessário. Assim, a observação surge como a primeira e necessária etapa da intervenção pedagógica fundamentada, uma vez que permite ter um conhecimento mais aprofundado sobre a necessidade de ajuda que cada criança possa transmitir (Estrela, 1990).

Mas, um/a educador/a deve também prestar atenção a toda a legislação que envolve a sua profissão, ou seja, todas as referências normativas que regulam a sua atividade. O desempenho profissional do/a educador/a evidencia a exigência da formação inicial, sem dispensar a aprendizagem ao longo da vida para um desempenho mais consolidado e uma contínua adequação aos desafios que lhe são colocados (Decreto-Lei nº240/2001). Centrando na ação do/a educador/a de infância, este/a deve a) relacionar-se com as crianças de forma a favorecer a segurança afetiva e promover a sua autonomia, b) promover o envolvimento das crianças em atividades e projetos, c) fomentar a cooperação entre as crianças de forma a que todas se sintam valorizadas e

integradas no grupo, d) envolver as famílias e a comunidade nos projetos, e) apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, social e emocional quer da criança como do grupo, f) estimular a curiosidade da criança, g) fomentar na criança capacidades de realização de tarefas, h) promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico (Decreto-Lei nº241/2001).

A organização e elaboração de um currículo baseado na planificação, organização e avaliação do ambiente educativo permite alcançar uma construção integrada das aprendizagens (Decreto-Lei nº241/2001). Desta forma, o/a educador/a respeita cada uma das áreas provenientes das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como as experiências-chave de HighScope relativas ao contexto de creche.

É ainda importante que o/a educador/a organize o ambiente e escute, observe e registe o que é desenvolvido e o que o/a rodeia de forma a compreender e responder aos interesses e necessidades das crianças, alargando sempre os conhecimentos das mesmas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

1.2. Modelos curriculares para a educação de infância

Como já foi referido anteriormente, a mestranda apoiou a sua prática pedagógica tendo em conta pedagogias inerentes à educação de infância, nomeadamente os modelos curriculares, pois estes "… configuram um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e

a sua ação, a teoria e a sua prática" (Formosinho, 2013, p.16), sendo assim instrumentos essenciais para o/a educador/a de infância.

São estes instrumentos que sustentam a prática de um/a educador/a, visto que têm a grande "vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação" (Formosinho, 2013, p.16). No que refere aos modelos pedagógicos utilizados durante a sua prática no contexto de creche, a estagiária fundamentou a sua prática em determinados pontos do modelo curricular de HighScope e na perspetiva de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson. Por sua vez, no contexto de pré-escolar, utilizou aspetos do modelo curricular de HighScope, do Movimento da Escola Moderna (MEM), da perspetiva de Reggio Emilia e ainda algumas orientações inerentes à Metodologia de Trabalho de Projeto, transversal às duas últimas perspetivas referidas e pertencente também à metodologia de Pedagogia-em-Participação.

No que concerne aos modelos utilizados no contexto de creche e considerando que, na abordagem HighScope, "as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias" e "adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências" (Amy Powell, 1991, *op. cit*. Post & Hohmann, 2007, p.1), a mestranda procurou alicerçar a sua prática de modo a que as crianças adquirissem conhecimentos através das suas experiências e/ou ações.

Baseando-se na "Roda de Aprendizagem" de HighScope, a mestranda utiliza-a de modo a orientar as suas ações, junto das crianças em ambos os contextos, uma vez que esta roda utiliza termos essenciais que orientam a abordagem aos cuidados e à educação das crianças. Relativamente ao contexto de creche são

destacadas a aprendizagem ativa, as interações adulto-criança, o ambiente físico, os horários e rotinas, as observações diárias e a planificação (Post & Hohmann, 2007).

Privilegiando uma aprendizagem ativa, as autoras defendem que as crianças aprendem através das relações que estabelecem com as pessoas e da exploração que fazem dos objetos que as rodeiam, pois "(…) os bebés e as crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção" (Post & Hohmann, 2007, p.11). Por seu turno, as designações desta Roda de Aprendizagens no contexto de educação referente ao pré-escolar surgem com nomenclaturas diferentes e destacam-se a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação (Hohmann & Weikart, 2011).

Em relação ao contexto de creche, o que as crianças aprendem é representado pelas nove experiências-chave, em que estas "(…) ajudam os educadores a perceberem o seu crescimento e o seu desenvolvimento, a partilharem e interpretarem as suas ações (…) a fim de apoiarem o desenvolvimento das crianças (…)" (Post & Hohmann, 2007, p.53). Destas experiências-chave fazem parte o sentido de si próprio, as relações sociais, a representação criativa, o movimento e música, comunicação e linguagem, explorar objetos, noção precoce de quantidade e número, espaço, tempo.

Relativamente ao Sentido de si próprio, este ocorre através de uma aprendizagem ativa, por parte das crianças que constroem a sua própria imagem, como seres capazes de influenciar e responder ao seu mundo (Post & Hohmann, 2007). As relações sociais são um importante meio de as crianças aprenderem a relacionar-se com os pares ou outros adultos.

No que refere à representação criativa, as crianças representam o mundo de uma forma livre, construindo, por si próprias, experiências e representações

do mesmo. No movimento e música, surge um desenvolvimento da capacidade de controlar os movimentos, deslocar-se e de manipular objetos, enquanto que, através da música, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo. A comunicação e linguagem caracterizam-se como um "(…) um processo de dar e receber (…)" (Post & Hohmann, 2007, p.45), sendo que esta é uma das áreas primordiais na interação com outros pares, uma vez que a criança estabelece "(…) elos com outros seres humanos para criar um contexto de significado e de pertença" (Post & Hohmann, 2007, p.45). Relativamente à noção precoce de quantidade e número, o descobrir objetos através do brincar permite que a criança adquira uma consciência e comece a estabelecer bases para a compreensão da quantidade e do número. Quanto ao espaço, a criança adquire noções do espaço existente à sua volta tomando capacidade de se orientar a si própria e aos objetos nesse mesmo espaço envolvente. No que concerne ao tempo, estas aprendem a sinalizar acontecimentos e a perceber a existência de uma sucessão de situações, o que lhes permite ter um conhecimento da rotina diária.

Relativamente às interações adulto-criança, a abordagem pedagógica de HighScope reconhece que é importante estabelecer um clima de confiança através da formação de parcerias com as crianças e dando-lhes um apoio contínuo nas suas intenções (Araújo, 2013). Assim, o adulto tem o papel de criar situações que desafiem o pensamento, provocando um conflito cognitivo, que leva a criança a fazer operações de transformação (Oliveira-Formosinho, 2013).

No que concerne à rotina diária e à organização do tempo esta deverá centrar-se na criança. Estas rotinas devem ser previsíveis, ainda que sejam também flexíveis e de modo a incorporarem uma aprendizagem ativa permanentemente. A organização das atividades diárias em torno de um horário e rotinas promove na criança sentimentos de segurança, continuidade

e controlo (Araújo, 2013). Como tal o/a educador/a deve promover uma rotina diária de modo a "(…) fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas" (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87). Ainda que esta gestão do tempo seja pensada pelo/a educador/a, deve ser co-construída pela criança. O começo e o fim de cada tempo de rotina devem ser assinalados através de meios conhecidos pelas crianças, o que vai fazer com que, progressivamente, estas se apropriem dessa mesma rotina (Oliveira-Formosinho, 2013).

Referindo o espaço concreto de sala de atividades, o mesmo deve estar dividido em diversas áreas, não existindo um modelo único nem uma organização fixa, de forma a proporcionar às crianças diferentes aprendizagens curriculares. Esta organização e reorganização estará dependente do jogo quotidiano e dos interesses e necessidades das mesmas. A organização do espaço e dos materiais tem um papel facilitador para o/a educador/a na proposta de atividades e promove uma melhor escolha da criança. É através das diferentes áreas criadas que são permitidas novas experiências às crianças (Oliveira-Formosinho, 2013).

A perspetiva de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006) foi trabalhada no contexto de creche, através da realização de uma das suas propostas de jogo, o cesto dos tesouros.

O Cesto dos Tesouros tem um formato relevante para fomentar o jogo e a aprendizagem dos bebés, possibilitando uma maior autonomia da criança, consciência do corpo e das suas possibilidades, uma vez que nesta fase se verifica um desenvolvimento cerebral acentuado (Araújo, 2013). Assim, um cesto dos tesouros não deve ser estanque, mas sim estar em constante mutação e desenvolvimento, precisando para isso de "uma grande variedade

de objetos diferentes, que prendam seu interesse e estimulem seus sentidos e sua compreensão em desenvolvimento" (Goldschmied & Jackson, 2006, p.125).

Neste cesto, é ainda criada a oportunidade, à criança pequena, de se envolver com uma diversidade de objetos do quotidiano, que servem de estímulo aos diferentes sentidos. É também assegurada uma riqueza de experiências para a criança nos momentos em que o seu cérebro recebe, faz conexões e utiliza essas informações. Para além disto, permite também as interações entre as crianças, pois mesmo que concentradas em manipular objetos, estas estão cientes da presença do outro e estão envolvidas em trocas interativas durante uma grande parte do tempo. A atenção e concentração das crianças nesta atividade pode durar uma hora ou mais (Goldschmied & Jackson, 2006).

Quanto ao momento de atividade, este é gerido pelo/a educador/a que organiza as crianças num pequeno grupo, considerando três crianças como o número ideal e zela para que este realize a atividade sem interferências externas. O papel do adulto não é ativo, no entanto este deve estar presente mantendo uma postura atenta e tranquila, o que irá criar um clima de confiança na criança (Goldschmied & Jackson, 2006).

Goldschmied e Jackson salientam como benefícios o efeito motivacional a nível da exploração, pois a curiosidade da criança é estimulada pela diversidade de objetos que devem ser colocados à disposição da criança.

Segundo Majem e Òdena (2001), para o/a educador/a o Cesto dos tesouros também tem vantagens como a possibilidade de observar as ações das crianças, permitindo-lhe ter um maior conhecimento sobre cada uma delas, o seu ritmo e preferências, as aprendizagens criativas e o enriquecimento da sua imaginação e criatividade ao longo da exploração dos materiais (Araújo, 2013).

No que diz respeito aos modelos utilizados no contexto de pré-escolar, para além do modelo de HighScope, é também abordado o Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo assenta em pressupostos construtivistas e segue várias linhas orientadoras, de Bruner e de Vigotsky (Niza, 2013), centrando-se no desenvolvimento pessoal e social de [educadores/as e crianças] enquanto cidadãos ativos e democráticos e assenta em três grandes finalidades formativas, sendo elas, a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Folque, 2012). Mais especificamente, em relação à organização do espaço, este converge para a definição de áreas juntamente com a exposição de instrumentos de pilotagem na Sala de Atividades (Niza, 2013). Os materiais da sala de atividades "(…) estão organizados em várias áreas que dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento" (Folque, 2012, p.57).

Quanto ao ambiente educativo do MEM, este serve-se de instrumentos de pilotagem que são dispostos na sala de atividades ao nível das crianças, por forma a que estes sejam de possível e fácil utilização por parte das mesmas. Os instrumentos de pilotagem desenvolvem nas crianças a sua autonomia.

Apesar deste modelo pedagógico comportar vários instrumentos de pilotagem, no local onde a mestranda desenvolveu a sua prática apenas lhe foi possível observar a utilização de um, o Mapa Mensal de Presenças, elaborado numa tabela de dupla entrada onde a criança utiliza um sinal convencional para marcar a presença. A marcação das presenças é alternada com as ausências, significativas para cada criança, permitindo e ajudando-a neste sentido a construir a consciência do tempo através das suas vivências e ritmos. Durante o ano é necessário fazer vários trabalhos de leitura e interpretação desses

registos, sendo um balanço para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos (Niza, 2013).

É importante salientar que, no MEM, o ambiente educativo resulta num espaço altamente estimulante e desafiante para as crianças (Niza, 2013).

Relativamente ao modelo de Reggio Emilia, Malaguzzi (1984, *op. cit.* Gandini, 1999, p.157) afirma que "o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que neles vivem". Desta forma, a mestranda pôde constatar esse facto, pois quando se entrava na sala de atividades, era possível reconhecê-lo pelo constante cuidado em valorizar todos os feitos e os trabalhos realizados pelo grupo. A influência de Reggio Emilia na sala de pré-escolar foi notória, não só pelo grande investimento nas artes, mas também pelas paredes que desempenhavam uma importante função pedagógica (Lino, 2013), através da exposição dos trabalhos feitos pelas crianças. Apesar de, na sala onde a mestranda realizou a PES, não existir um atelier físico, devido às dimensões do espaço, a verdade é que praticamente todos os dias se desenvolviam tarefas de desenho, pintura, modelagem e recorte. Vecchi (1998, *op. cit.* Lino, 2013, pp. 124-125), refere que "a criatividade não se ensina, temos de proporcionar situações de criatividade", algo observado todos os dias na sala de atividades, proporcionando assim às crianças oportunidades de aprendizagem diversificadas. Outra particularidade possível de observar e que foi ao encontro deste modelo foi a importância dada ao espaço exterior, pois este era várias vezes utilizado para complementar as atividades que são desenvolvidas no interior (Lino, 2013).

Por fim, a mestranda não poderia deixar de mencionar o trabalho de projeto e a sua importância, pois os projetos são estudos em profundidade de conceitos, ideias e interesses que aparecem por parte do grupo. Projetos estes que podem durar dias, semanas ou mesmo um ano escolar, dependendo do

interesse demonstrado pelo grupo ou pela criança em questão (Lino, 2013). Uma marca característica do trabalho de projeto é o facto de este fazer parte de um problema e não de um tema (Gambôa, 2011), sendo que estes trabalhos apresentam "fases variadas e tem várias conexões" (Kilpatrick, 1971:72, *op. cit.* Gambôa, 2011. P.71). Muitas vezes, estes projetos desencadeiam-se a partir de uma conversa no momento do acolhimento, onde as crianças trazem notícias que se podem transformar em projetos de estudo, desenvolvimento ou mesmo clarificação de interrogações e perguntas (Niza, 2013).

O trabalho de projeto está dividido em quatro fases de trabalho, a definição do problema, a planificação e lançamento do trabalho, a execução e a avaliação/ divulgação. Na fase I, definição do problema, formulam-se questões do que se pretende investigar e definem-se as dificuldades a resolver. Há uma partilha de saberes que as crianças têm sobre o tema em questão. Parte-se assim de um conhecimento base sobre o que já sabemos e constrói-se uma "teia inicial". Na fase II, da planificação e lançamento do trabalho, as crianças começam a ter consciência do caminho que querem tomar, é definido o que se vai fazer, dividem-se as tarefas de quem faz o quê, organizam-se os dias, enumeram-se os recursos necessários, a quem podemos recorrer e quem pode ajudar. Na fase III, da execução, as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparam o que querem saber, e organizam, selecionam e registam a informação. Esta fase permite que aprofundem os conhecimentos e as informações que tinham, discutam, representem e contrastem com as ideias iniciais. A última fase, a fase IV, da avaliação/divulgação leva a uma exposição visual dos trabalhos e divulga-se tanto na escola como junto das famílias. No final, e mesmo durante o período de trabalho, deve fazer-se uma avaliação do trabalho, da intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreajuda, a qualidade da pesquisa e das

tarefas realizadas, a informação recolhida e as competências adquiridas (Vasconcelos, 2012).

Assim, no trabalho por projeto acredita-se que sejam criadas as condições para que o sujeito, através da comunicação com os outros, "adquira e mobilize um conjunto de hábitos e atitudes que lhe permitam viver condignamente, e, acima de tudo, *aprender a aprender* pela experiência" (Dewey, L.W. 13:57, *op. cit.* Gambôa, 2011, p.53).

1.3. A importância da rotina diária

Um dos aspetos importantes a ser trabalhados e que têm bastante impacto em ambos os contextos é a organização da rotina diária. A estagiária pôde constatar esse facto aquando da realização da PES, pois percebeu que esta organização tem bastante impacto para as crianças.

A organização do tempo deve ser feita de uma forma flexível, no entanto, corresponde a momentos que se repetem com um determinado período de tempo, "a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo…" (Silva et al., 2016, p.27), constituindo uma sucessão de momentos que se tornam numa rotina para as crianças. A rotina deve ser fixa, ainda que flexível, aquando dessa necessidade: "Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual" (Silva et al., 2016, p.27).

A rotina diária, planeada pelos adultos, deve ser consistente e deve apoiar a aprendizagem ativa, uma vez que a criação desta é por si mesma ativa, pois faz "com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e

interações positivas" (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87). Deste modo, a rotina permite que uma criança consiga antecipar aquilo que irá acontecer a seguir, dando-lhes um controlo sobre o que fazem em cada momento do seu dia (Hohmann & Weikart, 2011).

Cada criança ou grupo de crianças e educador/a tem um tempo próprio que deve ser respeitado aquando da planificação de uma rotina e por isso, esta deve ser decidida por ambos.

Esta organização deve ser estruturada por forma a permitir que todos os momentos tenham sentido para as crianças e que estas tenham tempo para explorar e brincar, "um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações (…) e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas" (Silva et al., 2016, p.27).

De acordo com os diferentes modelos pedagógicos e os vários tempos de rotina que estes preconizam, prevê-se que, quanto mais cedo as crianças tiverem noção da responsabilidade pelas ações que experienciam, melhores serão as suas atitudes futuras e a sua organização e gestão temporal. O facto de existir uma organização permite que a criança se torne mais autónoma e livre de pensar e seja capaz de decidir a forma como deve agir perante as situações que lhe acontecem no dia-a-dia.

1.4. A heterogeneidade na sala de atividades

Durante a prática pedagógica no contexto de pré-escolar, a mestranda deparou-se com uma sala constituída por crianças de diversas idades, uma sala heterogénea nessa questão. Certa de que todas as salas são heterogéneas pelo

facto de cada criança ser diferente quer nos interesses, quer nas necessidades, nunca se deparou com uma diversidade de idades tão alargada e por isso, demonstrou interesse nesse tema. Na organização de uma sala existem múltiplos fatores que influenciam o funcionamento do grupo, "tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades" (Silva et al., 2016, p.24), ou mesmo a sua dimensão, algo que deve ser tido em causa quando queremos organizar o grupo proporcionando um maior desenvolvimento por parte de todos.

Como base do processo educativo temos um conjunto de crianças que proporcionam um contexto imediato de interação e de socialização, através das relações que constroem com os diferentes intervenientes da instituição e/ou sala de atividades.

Os grupos heterogéneos são-no, não só em idades e níveis de desenvolvimento, mas também em necessidades e interesses, e "os adultos que querem participar no desenvolvimento das crianças têm de as observar atentamente e ter em conta as suas características pessoais (…)" (Borràs, 2002, p.280).

Nas salas de educação pré-escolar, pretende-se que as crianças cresçam num ambiente integrador, aceitando-se todas as diferenças e vendo a diversidade como enriquecedora de culturas e de aprendizagens. O facto de as salas de atividades serem constituídas por grupos heterogéneos permite aos/às educadores/as auxiliarem-se dessas situações para promoverem o desenvolvimento dos mais novos, sendo que desta forma "(…) atribuem [às crianças] o máximo de responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem e ensinam-nos a lidar melhor com as situações" (Tomlinson, 2008, p.35). Deste modo, os/as educadores/as podem tirar partido de práticas individualizadas,

do jogo livre e atividades em pequeno grupo, por forma a perceber melhor e dar uma maior resposta às crianças. Por sua vez, se a criança sentir um clima de segurança, em que seja reconhecida como "pessoa, com um determinado património sócio-cultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades" (Cadima et al., 1997, pp.13-14) terá uma maior facilidade em se entregar à descoberta e participação, tanto a nível cognitivo como social (Cadima et al., 1997).

Esta diversidade remete para uma pedagogia diferenciada, que valoriza as aprendizagens e permite gerir as diferenças do grupo através das capacidades que cada criança apresenta, assim "numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada um sabe" (Cadima et al, 1997, p.14). Com isto, a criança sente-se valorizada e não à parte do grupo. Nas salas em que esta diferenciação é trabalhada, o objetivo é ajudar a que cada criança se desenvolva o máximo possível, tanto nas capacidades gerais como talentos específicos que possam ter (Tomlinson, 2008). A diferenciação pedagógica utilizada muitas vezes em salas heterogéneas passa por uma organização das atividades e das interações, levando a que a criança tenha contacto com situações enriquecedoras, sempre tendo em conta as suas necessidades, interesses e características pessoais (Cadima et al., 1997).

Uma vez referida a interação, é de salientar que as crianças promovem o desenvolvimento através da interação entre pares que atua na ZDP das crianças, "(…) a aprendizagem das crianças na ZDP pode ser apoiada a diferentes níveis (interação adulto-criança, interacções de pares, …" (Folque, 2012, p.74). O modelo pedagógico de MEM preconiza a organização dos grupos heterogéneos, pois considera-os uma mais-valia para o desenvolvimento da ZDP das crianças. De tal modo que a "ZDP é assim a zona em que o apoio dos

outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha" (Folque, 2012, p.72), permitindo a criação de oportunidades de participação em "práticas sociais com membros mais velhos" (Folque, 2012, p.73) que possam resultar de todo o tipo de interações e não só das duais (Folque, 2012). Este apoio, que implica o estabelecimento de "pontes entre o que é novo, estruturar situações e transferir responsabilidades" (Folque, 2012, p.73), é frequentemente designado por "colocação de andaimes". No entanto, e de acordo com Rogoff (1990), pode também ser designado por "participação guiada" quando referimos esse apoio por parte de um adulto ou de pares com mais experiência.

De acordo com a observação da mestranda durante a PES, foi possível perceber que uma sala heterogénea não tem necessariamente de ter diferenciação nas atividades, há momentos em que sim, essa diferenciação tem de existir, mas noutros as atividades são as mesmas ainda que com graus de complexidade distintos.

Em suma, é percetível que "grupos que incluem diferentes idades enriquecem as interações e as aprendizagens" (Silva et al., 2016, p.24), e que a existência de crianças de várias idades na mesma sala pode trazer benefícios, pelo facto de as crianças mais velhas estimularem as mais novas nas suas aprendizagens levando-as a um maior desenvolvimento. Por outro lado, o/a educador/a necessita de ter uma grande atenção para nunca descurar nenhuma das partes. É necessário, por vezes distinguir o tipo de atividades que cada uma desenvolve. Nas atividades de grupo, não deve colocar atividades demasiado complexas, que impeçam o acompanhamento das crianças mais novas, nem demasiado simples, pois as mais velhas já têm um nível de desenvolvimento mais avançado e, desta forma, necessitam de uma mediação do grau de complexidade exigido para que todas consigam acompanhar e

executar na perfeição. Assim, pode-se concluir que um grupo assim, embora possa ser mais desafiante, para o/a educador/a, é também mais estimulante não só na elaboração de atividades como também no desenvolvimento destas.

CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

2.1. Metodologia de Investigação

A metodologia de investigação adotada pela mestranda foi uma aproximação à metodologia de investigação-ação, através da adoção de alguns dos seus princípios e práticas, vista como um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem (Arends, 1995).

Desta forma, a mestranda encontrou correspondência com quatro das etapas das OCEPE, o que levou à construção de um ciclo de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

Pelo facto de ser um "processo dinâmico, interativo e aberto" (Máximo-Esteves, 2008, p.82), a metodologia de investigação-ação orienta a melhoria das práticas e permite que todos participem no seu processo de educação.

A observação, "(…) primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana (…)" (Estrela, 1990, p.29) constitui-se como a primeira fase do ciclo de investigação, pois foi através desta que a mestranda conseguiu recolher as informações necessárias sobre os contextos e os grupos em que esteve inserida, conseguindo assim ter conhecimentos para decidir quais as melhores opções para o desenvolvimento da prática (Silva et al., 2016). É este processo que "permite um conhecimento

direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto" (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

Tendo a consciência de que este é um dos meios que serve de base ao planeamento, a estagiária realizou uma observação participativa e direta, não estruturada e naturalista que lhe possibilitou recolher informações relevantes para a planificação, adequando os materiais às necessidades e interesses do grupo (Parente, 2002).

Planificar consiste numa reflexão do/a educador/a acerca das "(…) intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização" (Silva et al., 2016, p.15). De modo a que tal acontecesse, foi necessário à mestranda avaliar as necessidades, analisar situações, estabelecer prioridades, selecionar objetivos e conteúdos e definir estratégias (Diogo, 2001) para que quando colocasse em prática a sua intenção educativa por meio das atividades planificadas, estas fossem estimulantes para a criança, fazendo com que esta alcançasse um maior nível de realização pessoal. O planear é uma forma de prever e antecipar aquilo que é mais importante desenvolver.

Após a planificação e execução, é necessário avaliar, utilizando uma

> (…) avaliação formativa por vezes também designada como "formadora", pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo (Silva et al., 2016).

Assim, a estagiária, aquando do momento de avaliação, procurou tomar consciência da ação, de modo a adequar o processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo ao seu processo de evolução.

Ainda relativamente à fase de avaliação, a mestranda apoiou-se de referenciais do modelo curricular HighScope, que permitiram interpretar e avaliar as ações das crianças em cada momento do dia, nomeadamente as experiências-chave para a creche, que, enquadrando o conteúdo das primeiras aprendizagens, "proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas acções" (Post & Hohmann, 2011, p. 36) e as áreas e domínios do conteúdo das OCEPE,

> (…) que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. (…) a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender (Silva et al., 2016, p.31).

O último processo deste ciclo de investigação-ação é a reflexão, um culminar de todas as outras etapas, anteriormente mencionadas, pois é através das informações e resultados recolhidos que esta vai surgir. É uma etapa fundamental na formação e prática de um/a educador/a, uma vez que "(…) conduz à construção activa do conhecimento da acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing)" (Alarcão, 1996, p. 13) e "(…) leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer" (Alarcão, 1996, p. 17). A sua construção surge através de um revisitar da ação através de um olhar crítico.

Para a mestranda, a reflexão surge como uma etapa significativa, uma vez que foi um elemento autoformativo, que lhe permitiu obter uma postura mais

autónoma na descoberta das potencialidades e fragilidades, ajudando-a na construção de uma melhor ação, tanto no presente como no futuro.

Após a caracterização das etapas do ciclo de investigação-ação utilizadas pela estagiária ao longo da prática pedagógica, é percetível que este é um processo bastante vantajoso na construção do perfil dos profissionais de educação, pois permite-lhes compreender melhor a sua prática através da reflexão, o que a leva a ter uma maior consciência do que desenvolveu e, desta forma, melhorar em ações futuras de modo a conseguir dar uma melhor resposta aos interesses e necessidades das crianças.

Em jeito de conclusão, foi na metodologia de investigação-ação, utilizando o processo de observar-planificar-agir-avaliar-refletir, no desenvolvimento da sua prática pedagógica que a mestranda encontrou um fio condutor para as suas práticas, conseguindo, assim, contemplar da melhor forma os interesses e necessidades das crianças com quem desenvolveu a sua prática, assim como a estimulação e incentivos que permitiram a ambos atingir níveis de realização pessoal mais significativos.

2.2. Caracterização dos contextos de estágio

Conhecer o contexto educativo onde é desenvolvida a prática educativa supervisionada é crucial para o par pedagógico, pois permite preparar melhor as ações pedagógicas para o grupo em que está inserido.

Assim, a mestranda fará uma breve contextualização das instituições e do meio envolvente em que esteve inserida durante a prática. Esta perfez um total

de 360 horas, subdividida em 140 horas no primeiro contexto na valência de creche e 220 horas no segundo contexto na valência de pré-escolar.

2.2.1. Contexto de creche

O contexto de creche em que a mestranda esteve inserida é uma instituição educativa privada, com fins lucrativos e que dá resposta às valências de Creche e Jardim-de-infância. Esta, desde 2008, integra o projeto internacional Eco-Escolas, por ser uma instituição que apresenta boas práticas no âmbito do desenvolvimento sustentável. O seu projeto educativo foi apreciado e aprovado pela Unesco e desde 2010, tornou-se parte constituinte da Rede Nacional de Escolas Associadas. Criada em 2001, funcionou durante cinco anos no Porto, e em março de 2007 muda-se para a freguesia de Aldoar, com o intuito de dar continuidade à resposta social das valências acima mencionadas. A freguesia de Aldoar faz fronteira com Ramalde (nascente), com o Oceano Atlântico (poente), com o concelho de Matosinhos (norte), com a Foz do Douro (sul) e com Lordelo do Ouro (sudoeste) e é constituída por cerca de 14 mil habitantes, em que existe uma mistura entre meio rural e o meio urbano (Projeto Educativo, 2013). É, principalmente, uma área residencial que possui uma rede de transportes públicos, boa acessibilidade e uma multiplicidade de equipamentos sociais. No que diz respeito ao nível educacional, a freguesia de Aldoar dispõe de uma creche e quatro jardins-de-infância públicos; o ensino básico está distribuído por três escolas primárias e uma EB 2/3. Relativamente à instituição de creche, até ao momento, esta acolhe 40 crianças distribuídas por quatro grupos (Projeto Educativo, 2013). Da equipa educativa fazem parte

quatro educadoras de infância, uma pedagoga/ sócia-gerente/ diretora, três técnicas de ação educativa, uma cozinheira, uma psicóloga, uma nutricionista (que trabalha em regime de consultoria) e uma responsável da limpeza. Paralelamente a estes, existem outros profissionais que são responsáveis pelas atividades curriculares e não curriculares. A expressão musical desenvolvida com todas as turmas de creche e jardim-de-infância e a capoeira realizada com as turmas do jardim-de-infância apresentam-se como algumas das atividades curriculares oferecidas. Por sua vez, piano e hóquei em patins, ambos ensinados a partir dos três anos e dança criativa com crianças a partir dos dois anos fazem parte das atividades não curriculares oferecidas (Organigrama da instituição, s.d.).

Cada grupo de crianças dispõe de um espaço próprio, existindo salas de uso comum, como a biblioteca e a sala polivalente/ refeitório. Para além destas, dispõe também de uma sala da direção, uma sala do pessoal, uma sala dos educadores, dois pátios exteriores e uma horta. A instituição é constituída por três pisos: a cave, o rés-do-chão, destinado às crianças do Pré-Escolar e algumas salas de creche, nomeadamente as salas dos dois e três anos. No primeiro andar encontram-se o berçário e a sala de um ano. O hall de entrada é aproveitado para divulgar as atividades e projetos, tornando-se desta forma um espaço privilegiado. O espaço exterior existente no primeiro piso apresenta-se como um espaço promotor e facilitador de aprendizagens. Contudo, aquando a PES da mestranda, este encontrava-se em manutenção, o que não permitiu a sua utilização para a realização de atividades. O projeto educativo da instituição centra-se nos princípios fundamentais de que a instituição é responsável, nomeadamente a construção conjunta e participada do conhecimento e pela transformação social. Há também uma preocupação constante, da parte de todos, em estabelecer uma parceria equilibrada e favorável com as famílias,

que são constantemente convidadas a participar no trabalho desenvolvido pela instituição. Uma das formas que têm para manter essa interação constante é através das agendas, onde é possível transmitir recados, sugestões, orientações vindas de casa e perceber um pouco do que aconteceu com a criança durante o dia. A maioria das famílias, tendo em conta as suas profissões e os preços praticados, pertencem a uma classe média-alta. É importante realçar que esta instituição tem vários protocolos oficializados, participa em projetos internacionais, tendo sido distinguida com o prémio Criatividade e Inovação 2013, e apresenta preocupações ecológicas e de solidariedade social. Em suma, toda a instituição possui condições favoráveis de conforto e segurança, colocando sempre a criança no centro de todas as decisões e permitindo que a mesma construa o seu conhecimento, pois "o voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado" (Alves, *op. cit*. Projeto Educativo, 2013).

O grupo de crianças com o qual a mestranda desenvolveu a sua prática encontra-se na faixa etária dos 12 aos 24 meses e é constituído por 11 crianças, entre as quais cinco rapazes e seis raparigas. De um modo geral, são um grupo de crianças ativas, alegres, curiosas, dinâmicas, meigas, sociáveis, comunicativas que estão a desenvolver diariamente a sua forma de verbalização, e exploradoras, designação atribuída ao Projeto curricular da sala (Projeto curricular de sala, 2015). Para além disso, já todas caminham. Algumas delas ainda necessitam de chupeta para o momento de dormir ou então para se acalmarem nas suas birras.

As necessidades evidenciadas prendem-se com o aperfeiçoamento da marcha, o desenvolvimento da linguagem verbal, o desenvolvimento da motricidade fina/grossa, o respeito pelo espaço do outro e a partilha de objetos. Referente aos interesses, estas demonstram um maior gosto pela exploração sensorial, pela pintura, pela culinária, por ouvir histórias/

lengalengas, brincadeiras que envolvam animais, fantoches e disfarces, ouvir/ cantar canções, bolas e jogos de encaixe. Estes dados são importantes, pois devem ser tidos em conta no momento de planificação das atividades. O/A educador/a deve recolher a informação necessária para, posteriormente, tomar decisões sobre a prática e a desenvolver, o que implica que o/a educador/a "(…) reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo (…)" (Silva et al., 2016, p.15).

No que concerne à organização do espaço pedagógico, este consistia numa sala retangular, de pavimento confortável, seguro, de fácil lavagem, com uma boa iluminação natural devido às duas grandes janelas que possuía. Composta por três áreas, nomeadamente a área de acolhimento, da qual fazia parte um colchão quadrangular e almofadas; a área da biblioteca com vários livros para as crianças explorarem e a área dos jogos de construção com puzzles e jogos que permitem às crianças juntar, encaixar ou separar. Para além dos objetos existentes nas áreas apresentadas, existiam ainda outros objetos que a educadora, por vezes, disponibilizava para que as crianças pudessem brincar, como um cesto dos disfarces, uma caixa de materiais naturais, caixa de fantoches, cesto com bolas, túneis e carrinhos. Contudo, é de referir que estes materiais não se encontravam diariamente ao alcance das crianças. Por forma, a não haver confusão na sala, a mesma estava organizada com poucos materiais para se tornar num espaço amplo, permitindo a existência de uma elevada área de espaço livre para que se pudessem deslocar mais facilmente. A sala tinha também a função de dormitório, pois era neste local que se colocavam as esteiras para as crianças dormirem na hora do sono, sendo que as roupas eram guardadas no armário existente na sala. Existia também um espaço onde estavam colocados os trabalhos feitos em casa com as famílias.

Para além do espaço, em creche é muito importante organizar o tempo de modo a que a criança se habitue e se acomode às rotinas como suas. Desta forma, no que diz respeito à organização, a sala cumpria uma rotina diária que se dividia nos seguintes tempos: receção e acolhimento, tempo de escolha livre, tempo de grupo proposto pelo adulto, higiene e prestação de cuidados, almoço, higiene e prestação de cuidados para o momento do sono, hora do sono, higiene e prestação de cuidados, lanche, tempo de exploração livre.

2.2.2. Contexto de educação pré-escolar

O Jardim-de-infância (JI), no qual a mestranda realizou a sua PES, faz parte do agrupamento de Escolas António Nobre, juntamente com três JI/1º CEB, duas escolas básicas e uma escola secundária. O referido jardim-de-infância localiza-se num centro escolar, repartindo as suas infraestruturas com o 1º ciclo do ensino básico.

O JI, atualmente, tem em funcionamento três salas de Jardim de Infância, a sala A, B e C, com boas instalações.

Após as atividades letivas de educação pré-escolar existem atividades de animação e de apoio à família (AAAF) que funcionam das 8:00h às 9:00h e das 16:00h às 18:30h.

A escola mantém vários protocolos/ parcerias, entre as quais com a Câmara Municipal do Porto, com o qual tem projetos como “Porto de Crianças” e “Porto de Atividades”.

Relativamente aos recursos humanos, o JI é constituído por três educadoras de infância, quatro auxiliares de ação educativa, uma professora de ensino

especial, oito professoras do 1º ciclo do Ensino Básico (CEB), uma professora coordenadora do estabelecimento e professores/as responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular. Para além destas, integram também os recursos humanos quatro estagiárias do mestrado em Educação Pré-Escolar, duas delas na sala B e outras duas na sala C. Como forma de complementar estes recursos e através da promoção do projeto "Crescer com a Música", a Câmara Municipal do Porto faculta ainda uma animadora que promove a animação do mesmo e agrega as AAAF's.

No que diz respeito ao espaço educativo, a instituição é constituída por dois pisos, no qual o primeiro andar é dedicado ao pré-escolar e ao primeiro ciclo e no rés-do-chão podemos encontrar o refeitório, a biblioteca e o ginásio. Ambos os pisos possuem um espaço exterior específicos para o jardim-de-infância e para o 1º CEB.

No que concerne à sala de pré-escolar na qual a estagiária desenvolveu a sua prática, esta é constituída por 20 crianças, mais precisamente nove crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Uma das crianças possui necessidades educativas especiais, mais precisamente espetro do autismo.

São crianças bem-dispostas, ativas, dinâmicas, autónomas e exploradoras. No que respeita aos interesses, estes mostram apreço pela atividade física, brincadeiras ao ar livre, exploração dos animais, pintura e colagem e teatro. Relativamente às necessidades do grupo, os mais velhos carecem de atenção quando estão em grande grupo, nomeadamente através do não esperar pela sua vez de falar, concentração, respeito pela intervenção do outro, sendo que os mais novos necessitam de atenção ao nível do desenvolvimento da linguagem, maior tempo e capacidade de concentração quando estão em grande grupo.

Relativamente à organização do espaço, este encontrava-se dividido em quatro áreas: i) área da biblioteca, que funciona também como área de acolhimento e onde se podia encontrar alguns livros e enciclopédias; ii) jogos, onde se encontravam os puzzles, jogos de sequências, uma pista de carros, um trator, peças de encaixe em borracha, jogos de matemática (tangram, figuras geométricas, números), figuras de animais; iii) plasticina (modelagem e recorte), com um armário onde se encontram tintas, réguas, lápis, marcadores, folhas brancas e revistas e num armário próximo estão disponíveis as tesouras e a plasticina; iv) casinha, a maior área e que continha uma cama, armários, uma cozinha bem equipada (mesa, alimentos, fogão, frigorífico…), mesa de cabeceira, cómoda, guarda-fatos, espelho, óculos, lenços, bonecos, tábua de passar a ferro e ferros de engomar, um telefone, entre outras coisas. Na sala também existem legos, no entanto não estão de fácil acesso, pois contêm peças muito pequenas e quando as crianças os querem usar, têm de pedir e normalmente, brincam nas mesas. A sala é arejada e bem iluminada.

Relativamente à organização do tempo, a rotina diária consiste no acolhimento e registo diário de presenças, seguido da atividade proposta pelo adulto, higiene e lanche da manhã, tempo de exterior, tempo de atividade proposta pelo adulto, higiene pessoal e almoço. Na parte da tarde, decorre tempo de atividade proposta pelo adulto, atividades de jogo livre, higiene e lanche.

CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O terceiro capítulo apresenta uma descrição e análise de algumas das ações desenvolvidas pela mestranda nos contextos de creche e do pré-escolar, ações estas que contribuíram para um desenvolvimento das competências profissionais da mestranda. Nesta descrição e consequente análise e reflexão das atividades, a estagiária fará também referência aos quadros teóricos e legais que sustentaram a prática e o desenvolver das suas ações pedagógicas. É importante ressalvar que a teoria e a prática se complementam, desta forma cabe ao/à educador/a mobilizar os seus conhecimentos para que estas tenham sentido para o grupo de crianças com quem estão a trabalhar.

Tal como referido em capítulos anteriores, o processo de observação é uma etapa principal que permite recolher as informações necessárias para um melhor desenvolvimento da sua prática (Silva et al., 2016).

Sendo assim, a díade recolheu informações através da observação e da observação em presença que implica uma entrega "POR COMPLETO ao momento que estamos vivendo, aceitando toda a situação tal como se apresenta" (Inkiri, 2014, p.43) e através de conversas informais com a equipa educativa.

Para além disto, na valência de creche a mestranda teve também acesso aos portefólios individuais das crianças o que permitiu um maior conhecimento dos seus interesses e necessidades. Outras estratégias utilizadas na recolha de informação foi o diário de bordo, onde registava as observações de cada valência (aspetos evidenciados pelas crianças, estratégias utilizadas pelas

orientadoras cooperantes, observações de cada criança e do grupo), de forma a apoiar e melhorar a sua ação educativa. A mestranda utilizou também o registo fotográfico e de vídeo para a auxiliar em aspetos relevantes. Eram ainda realizadas conversas com as orientadoras cooperantes e com o par de formação que permitiam discutir situações e pontos de vista com o objetivo de chegar a uma melhor e mais completa planificação.

Quanto ao planear, este implica uma posterior reflexão em que o/a educador/a repense sobre as suas intenções educativas, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários à sua realização. Assim, a planificação permite ao/à educador/a agir conforme o planeado. No entanto, deve reconhecer as oportunidades de aprendizagem não planeadas para conseguir tirar o melhor partido delas, pois

> Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (Silva et al., 2016, p.15).

Na valência de creche, a estagiária procurou identificar as aprendizagens das crianças através das experiências-chave do modelo HighScope (Post & Hohmann, 2007) e na educação pré-escolar através das áreas e domínios do conteúdo apresentadas pelas OCEPE (Silva et al., 2016).

Deve assim, o/a educador/a planificar "atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares" (Decreto-lei nº 241/2001, p. 5573). Por sua vez, os objetivos das atividades que servem de base às planificações devem decorrer dos interesses e necessidades do grupo.

As descrições que se seguem serão uma reflexão pós-ação, com enfoque nas ações desenvolvidas. Na prática de um/a profissional de educação, a reflexão é vista como um instrumento essencial para o revisitar da sua ação e proporciona a procura de novas estratégias e atividades que deem resposta às necessidades e interesses do grupo de crianças com que se está a trabalhar. Destas reflexões, podem surgir narrativas que funcionam como possibilidades que o/a educador/a atribui a si próprio/a e aos outros para melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz (Ramos & Gonçalves, 1996). Assim, a reflexão permite que o/a educador/a revisite os acontecimentos e processos em que, direta ou indiretamente, foi coprotagonista, construindo significados e valores, sendo como tal um instrumento imprescindível da formação e desenvolvimento do profissional (Araújo, 2013).

3.1. Ações desenvolvidas no contexto de creche

Iniciando agora a descrição das atividades desenvolvidas no contexto de creche, a mestranda descreve algumas das ações que realizou durante a prática educativa supervisionada.

Inicialmente, a mestranda estava um pouco apreensiva acerca do que fazer e nas atividades a realizar neste contexto e com este grupo, pois nunca tinha estado em contacto nem trabalhado com um grupo de crianças tão novas. Assim, a mestranda sempre procurou alicerçar a sua prática com base nos conhecimentos que tinha das crianças, obtido através da observação e das conversas com a equipa educativa. Através destas estratégias foi percetível que as crianças demonstravam bastante interesse pela exploração sensorial, pela

pintura, pela culinária, por ouvir histórias/ lengalengas, brincadeiras que envolvam animais, fantoches e disfarces, ouvir/ cantar canções, bolas e jogos de encaixe. Desta forma, a mestranda teve em atenção as necessidades e interesses do grupo para a escolha e planificação das ações a realizar. Das várias atividades realizadas, escolheu algumas para descrever e analisar.

A primeira atividade a ser descrita intitula-se "Elaboração de um malmequer" (cf. Anexo A1.2), que consistiu na exploração e pintura de uma parte de caixas de ovos que, depois de secas, seriam coladas em palhinhas e expostas no corredor para completar o painel da primavera. As caixas foram entregues às crianças já recortadas, no entanto a díade tinha na sua posse uma caixa completa para lhes mostrar, caixa essa que o grupo reconheceu facilmente como sendo de ovos. Para além das caixas já cortadas, em cima da mesa, havia também pratos com digitinta de diferentes cores. A atividade foi pensada para ser realizada em dois dias, pois foi considerado mais pertinente dividir o grupo de modo a que todas as crianças tivessem uma maior oportunidade de exploração.

No que respeita às experiências-chave, esta atividade pretendia desenvolver o sentido de si próprio (expressa iniciativa, distingue o "eu" dos outros, resolve problemas com que se deparou ao explorar e brincar, faz coisas por si própria), desenvolver as relações sociais (estabelece relações com outros adultos, expressa emoções, mostra empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros e desenvolve jogo social), desenvolver a representação criativa (explora materiais de construção e de expressão artística), estimular o movimento (movimenta partes do corpo, movimenta objetos), desenvolver competências de comunicação e linguagem (ouve e responde, comunica não verbalmente, participa na comunicação dar-e-receber, comunica verbalmente), aprender sobre o conhecimento do mundo através da exploração de objetos (explora

objetos com as mãos, explora e repara em como as coisas podem ser iguais ou diferentes) e desenvolver a noção precoce de quantidade e número (experimentar "mais", explorar o número de coisas).

De um modo geral, o grupo aderiu bem à atividade, tal como demonstraram as reações de algumas crianças (cf. Anexo D1.1). A título de exemplo: O M.R. esteve muito à vontade a mexer nas tintas. A Cr. adora explorações deste género, quis estar sempre a mexer nas tintas todas ao mesmo tempo. O R. utilizou as pontinhas dos dedos para pintar o interior das flores. Só a M.P. pintou pouco, pois não gosta de se sujar, ainda assim esteve mais predisposta a participar do que o seu habitual e a M.Q., embora esta atividade fosse do seu interesse, não quis pintar e como tal necessitou do apoio da educadora, de modo a não se sentir tão exposta e conseguir começar a mexer nas tintas.

A B., quando lhe foi entregue a parte da caixa para pintar, primeiramente começou por pintar com os dedos/ mão e com a cor que estava mais próxima de si. Esta pintou várias flores, pois estava a explorar todas as tintas e cores. Decidiu deixar as flores de parte, e começou apenas a explorar as tintas, fazendo misturas com as mãos. Juntou vários pratos com tintas e foi misturando as tintas de cada um e descobrindo, assim, novas cores e tonalidades, começando de seguida a pintar o plástico que estava em cima da mesa e tudo o que estava à sua volta.

No final, o grupo usou as palhinhas que tinham sobrado para fazer jogos de encaixe com os garrafões existentes na sala de atividades.

Para terminar, é fundamental que um/a educador/a conheça a criança com quem trabalha e que lhe dê o espaço de que ela necessita para que resolva sozinha os problemas com que se depara. Quanto à ação da estagiária na atividade, esta considera importante estar em presença nas atividades transmitindo segurança e confiança às crianças, sem nunca invadir o seu

espaço. Foi dando orientações às mesmas acerca da atividade e auxiliando sempre que considerava importante e necessário para o desenrolar da atividade, no entanto deu sempre espaço à criança para que esta explorasse por si própria.

Das atividades realizadas, a mestranda optou também por selecionar a elaboração do Cesto dos tesouros com elementos naturais (cf. Anexo A1.8). Tal como referem Goldschmied e Jackson (2006), o cesto dos tesouros reúne uma variedade de objetos quotidianos que servem de estímulo aos diferentes sentidos das crianças e deve ser desenvolvido num ambiente calmo e com um pequeno grupo de crianças. A atividade do Cesto dos tesouros com elementos naturais foi realizada com um grupo de três crianças. As restantes também realizaram a atividade, só que em momentos diferentes. Atendendo à faixa etária das crianças e ao seu método de descoberta pela exploração, a atividade consistia na exploração de um conjunto de elementos naturais. Era um cesto de verga com diversos materiais que permitiam às crianças explorar diferentes cores, texturas e cheiros. O cesto era composto por flores, folhas, pedras, paus, conchas, penas, nozes, rolhas de cortiça, conchas, estrela-do-mar, pinhas (cf. Anexo D1.2, figura 7).

No que diz respeito às experiências-chave, ainda que estejam em níveis diferentes, visou as seguintes: sentido de si próprio (expressam iniciativa, distinguem o "eu" dos outros, resolvem problemas com que se deparam ao explorar e brincar, fazem coisas por si próprios), relações sociais (estabelecem relações com outros adultos, criam relações com os pares, expressam emoções, desenvolvem jogo social), representação criativa (imitam e brincam ao "faz de conta"), movimento e música (movimentam objetos, sentem e expressam batimentos regulares), comunicação e linguagem (ouvem e respondem, comunicam não-verbalmente, participam na comunicação dar-e-receber,

comunicam verbalmente), conhecimento do mundo através da exploração de objetos (exploram objetos com as mãos, pés, boca, olhos e nariz, exploram e reparam como as coisas podem ser iguais ou diferentes), noção precoce de quantidade e número (experimentam “mais”, exploram o número das coisas), espaço (exploram e reparam na localização dos objetos, enchem e esvaziam, põe dentro e tiram para fora) e noção do tempo (repetem uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito).

Para a realização desta atividade, as crianças mudaram-se da sala de atividades para a sala de refeições, um local mais calmo e que a díade considerou mais pertinente para a realização da atividade.

Numa análise mais detalhada do envolvimento do grupo de crianças na atividade podemos concluir que a Cl.Q. foi a que esteve mais tempo envolvida na atividade e que o M.I. o que teve menos tempo de concentração (cf. Anexo D1.2).

A Cl.Q. quando chegou à sala, sentou-se perto do cesto. Explorou todos os objetos existentes. Começou por pegar na estrela do mar, nas pinhas, separou as nozes levando-as à boca. Tirou as pedras e quando tirou uma das pedras escuras, expressou um olhar surpreso e disse “uau”. Pegou nas rolhas de cortiça e atirou-as para o chão. Voltou a pegar numa pedra e nomeou-a corretamente. De seguida, decidiu colocar uma noz dentro da concha e virá-las ao contrário, a noz caiu, tentou várias vezes até conseguir. Repetiu várias vezes este processo até conseguir o que pretendia. Tirou a noz, mas continuou a bater com a concha na pedra.

Outra criança envolvida na atividade era o R, quando entrou na sala dirigiu-se logo para o cesto. Começou por pegar numa pinha, numa noz e num pau. A sua escolha seguinte foi a estrela-do-mar e começou a mexê-la no ar como se fosse um avião. De seguida, voltou a pegar num pau, desta vez o mais pequeno

que havia, e começou a dizer “papau”, “patiu papau”, “patiu papau”. Depois, foi ao cesto, tirou de lá uma pedra e começou a bater com ela numa das pedras que estava no chão. Por fim pegou em ambas, levou-as para o colchão e começou a bater com elas, uma na outra. A sua preferência recaiu sobre os paus, foi o objeto que explorou mais vezes e durante mais tempo.

A terceira criança era o M.I. e foi o que esteve menos tempo concentrado na atividade, era também o mais novo do grupo. Este quando entrou na sala foi diretamente brincar com as cadeiras que lá estavam, demorando alguns minutos a sentar-se e concentrar-se no cesto. Quando se aproximou do cesto, começou logo por pegar num pau, depois tirou outro pau maior e esboçou um ar de felicidade por ver o seu tamanho, dizendo “oh”. Tirou a estrela da mão do R., mas rapidamente a pousou. Voltou a pegar no pau e começou a bater com ele no cesto. Quando estava com os paus na mão, disse várias vezes “pau”. Quando chegou à beira do cesto, pegou nele e virou-o. Depois de ter virado tudo o que estava dentro do cesto, esboçou um ar de felicidade, escolheu uma pedra e dispersou. De todos os materiais existentes no cesto, o M.I. mostrou mais interesse pelos paus.

Dos objetos do cesto, aqueles que despertaram mais interesse nas crianças foram as pedras, as conchas, os paus pelo som que proporcionavam e as rolhas de cortiça pela sua leveza.

Concluindo, a estagiária considera que a realização da atividade do Cesto dos Tesouros é bastante importante para o/a educador/a observar o grupo e ficar a conhecê-lo melhor. No que diz respeito à sua organização, "cabe também ao educador gerir o momento em que decorre a atividade, organizando um pequeno grupo de bebés (três bebés é considerado um número ideal)" (Araújo, 2013, p.54). As atividades, uma vez realizadas com grupos mais pequenos permitem uma maior capacidade de observar as

características de cada criança na sua individualidade e enquanto grupo, dando mais atenção a pormenores. Perante esta atividade, e tal como deveria ser, esta teve uma postura não interventiva, permitindo-lhe ter consciência sobre alguns aspetos do papel de um/a educador/a. Esta atitude não interventiva permitiu-lhe também perceber que o facto de o/a educador/a não ter um papel tão ativo faz com que a criança seja o centro da ação e tenha de ser mais ativa, que procure algo de acordo com a sua curiosidade e que estas ações sejam estimuladas pela diversidade de objetos existentes e não pelo adulto. Este tipo de atividades traz vantagens para o/a educador/a no que respeita à observação das crianças, ganhando um maior conhecimento sobre a ação de cada criança, dos seus interesses e ritmos, coisas bastante importantes e a ter em conta em atividades posteriores.

Outra das atividades escolhidas foi a elaboração de espetadas de frutas (cf. Anexo A1.8). Esta atividade foi realizada em três grupos. A escolha de uma atividade de culinária deveu-se ao facto de este tema ser algo que suscita interesse na criança e uma vez que estão a ser implementados nas escolas planos de alimentação saudável, a díade optou por uma atividade com fruta, que serviria depois como sobremesa à hora do almoço.

As frutas utilizadas seriam a maçã, laranja, banana e meloa. Havia pouca variedade de frutas para uma gestão mais fácil da atividade e eram frutas que já conheciam e estavam habituadas a comer, a meloa era a única fruta que as crianças não conheciam.

No que respeita às experiências-chave, esta atividade visou: o sentido de si próprio (expressa iniciativa, resolve problemas com que se depara ao explorar e brincar, faz coisas por si próprio), as relações sociais (estabelece relações com outros adultos, cria relações com os pares, expressa emoções, desenvolve jogo social), a representação criativa (imita e brinca ao “faz de conta”), o movimento

e música (movimenta objetos), a comunicação e linguagem (ouve e responde, comunica não verbalmente, participa na comunicação dar-e-receber, comunica verbalmente), conhecimento do mundo através da exploração de objetos (explora objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz, explora e repara como as coisas podem ser iguais ou diferentes), a noção precoce de quantidade e número (experimenta "mais", explora o número de coisas), o espaço (enche e esvazia, põe dentro e tira para fora, desmonta coisas e junta-as de novo).

Quanto ao seu desenvolvimento e numa fase inicial a díade começou por mostrar ao grupo as frutas e perguntar se as conheciam, fazendo uma introdução e apresentação das mesmas. O J. disse automaticamente que sim. Mostramos as frutas à vez, sendo que este, quando viu a maçã, disse que era uma pera pequena, a laranja disse que era uma tangerina e a meloa não conseguiu reconhecer. No entanto, quando se juntaram as duas metades disse que era uma bola. Foi dado às crianças a provar um bocadinho de cada fruta. As frutas seriam partidas em bocados pequenos e distribuídas pelas crianças que tinham na sua posse um pau de espetada. Dos paus foram cortadas as pontas mais pontiagudas para que as crianças não se magoassem.

Com a supervisão da díade, tentaram colocar a fruta nos paus de espetada e grande parte deles conseguiu fazê-lo sozinho. Contudo, preferiam comer a fruta do que a colocar nos paus. Mesmo assim, fizeram as suas espetadas praticamente sozinhas.

Do grupo a M.P. foi a única que não quis mexer na fruta, nem mesmo comer.

O M.R., após provar todas as frutas, começou a pegar em pedaços de fruta e colocar no pau de espetada. Chegou mesmo a fazer experiências de ir com o pau e espetar diretamente na fruta dentro da bacia, sem ter de pegar nela com

a mão. Como as frutas tinham cores, ordenou-as juntando as de cor branca/ clara de um lado, e as cor-de-laranja do outro.

Depois de elaborarem as espetadas, foi permitido a cada criança sentir a textura da casca da meloa e grande parte das crianças quis prová-la.

Foi um momento bastante interessante, no qual era possível sentir as crianças motivadas e divertidas (cf. Anexo D1.3). No geral, todos os grupos reagiram com satisfação à atividade, ficando satisfeitos por fazerem algo com comida.

Com esta atividade foi possível constatar que é importante que o/a educador/a exerça um papel de "supervisão" durante a atividade, no entanto também deve deixar a criança explorar livremente e de acordo com o seu ritmo, pois desta forma estimula a autonomia da mesma, uma vez que "através das suas explorações, passam a confiar nos pais e nas pessoas que cuidam deles em termos de atenção, apoio e desenvolvimento das suas ações, escolhas e modos de comunicar" (Post & Hohmann, 2007, p.11). E foi por se identificar com este facto que a estagiária, durante a atividade, optou por deixar as crianças explorarem livremente e só depois explicar e demonstrar como deveriam fazer. Assim, atuou num papel mais de "supervisão", atenta à atividade e orientando as ações sempre que necessário, mas sempre deixando que as crianças explorassem sozinhas.

Mais uma atividade desenvolvida no contexto de creche foi o percurso sensorial (cf. Anexo A1.6). Esta foi mais uma atividade sensorial, algo de muito interesse por parte do grupo. Esta atividade foi desenvolvida em articulação com a unidade curricular de Metodologias para o Conhecimento do Mundo e resultou na construção de um percurso sensorial com elementos naturais (cf. Anexo D1.4).

Com esta atividade pretendia-se trabalhar as seguintes experiências-chave: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, noção precoce de quantidade e número, espaço e noção de tempo.

A atividade inicial estava pensada para três momentos, no entanto teve de ser alterada para dois momentos, a exploração da caixa surpresa e o percurso sensorial. Um dos focos desta atividade incidiu na necessidade do grupo de aperfeiçoar a marcha, e desta forma, a ideia era que não fizessem apenas a exploração com as mãos, mas que também descobrissem novas texturas com os pés. Com a caixa fechada, a díade foi fazendo diversas perguntas sobre o que estaria no seu interior, depois foi retirada a tampa da caixa e deixado que as crianças explorassem o seu interior e os objetos, fazendo apenas algumas questões orientadoras que pudessem ajudar na descoberta e identificação dos objetos. Esta atividade inicial foi o mote para depois ser introduzido o percurso que estava montado na sala de refeições. Foi construído um percurso em forma de "S", constituído por folhas, flores, paus, pedras, conchas, terra, areia, relva, penas e um círculo de madeira.

O grande grupo foi dividido em três mais pequenos para que não houvesse confusão e todas as crianças tivessem espaço suficiente para a exploração. No primeiro grupo, o J. foi a correr para as pinhas, identificando-as e referiu que as conchas eram chocolates, a díade considera que esta associação se deva aos chocolates *Guylian*. Inicialmente, apenas queriam explorar com as mãos, mas quando questionados se queriam tirar os sapatos responderam afirmativamente e começaram, a partir desse momento, a explorar com os pés. Grande parte das crianças considerou o círculo de madeira como o ponto de partida do percurso, por não ter nada em cima.

A M.Q., o M.I. e a B. tiveram maior resistência a explorar o percurso. A M.Q. mostrou resistência em aproximar-se do percurso e não se queria descalçar, mas depois com a ajuda e acompanhamento da estagiária fê-lo. O M.I. teve maior interesse pelas conchas e pedras, enquanto que a B. preferiu as folhas e as flores. Este grupo esteve menos tempo na atividade, e sentiu-se mais exposto e inibido por fazerem o percurso descalços, pois assim que se voltaram a calçar já não tiveram qualquer receio em se aproximar e calcar os diversos materiais. A Cl. Q. adorou o percurso e não teve qualquer receio em tocar em todos os objetos, esteve a tirar as pedras do percurso para as organizar no círculo de madeira e não queria voltar para a sala. O M.R. centrou a sua atenção nas conchas e nas pedras. Inicialmente, a Cl. afastou-se do percurso, mas depois esteve a brincar com as conchas.

O grupo ficou fascinado com os elementos naturais. Foi interessante, para a estagiária conseguir acompanhar as diferentes reações das crianças quando viram o percurso pela primeira vez, pois por um lado umas ficaram bastante entusiasmadas e não hesitaram em tocar, mas por outro, algumas crianças tiveram receio em fazê-lo e o seu comportamento foi o oposto. Quando a díade sentiu que o interesse das crianças estava direcionado para outros jogos, deu por terminada a atividade.

Para além das atividades propostas pelo adulto, existiram também ações pedagógicas que marcaram a prática educativa da mestranda neste contexto e que contribuíram para o seu crescimento. Uma das dimensões pedagógicas mais relevantes para a mestranda foi a interação adulto-criança, referida por várias pedagogias como um dos processos lapidares da educação. Nos primeiros dias de inserção da mestranda na sala de atividades, algumas das crianças estranharam a sua presença, algo natural, pois já tinham vínculo com o seu adulto de referência, a educadora, uma vez que era esta que as apoiava

e com quem eles já tinham desenvolvido confiança (Post & Hohmann, 2007), e a presença de duas pessoas novas na sala criou-lhes instabilidade nos primeiros tempos. O/A educador/a de referência é vista como uma "âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de cuidado e afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada" (Araújo, 2013, p.51). Algumas das crianças, como a B. uma criança bastante sociável e que interage com toda a gente, estranhou a presença da díade na sala, havia dias em que a nossa presença a deixava desestabilizada, chorando quando chegava à sala e só querendo o colo da educadora. Outra criança, a M.P., uma criança de personalidade forte, apesar de não chorar quando chegava à sala, também mostrava algum receio na interação com a mesma, sendo que quando chegava ia ter com a educadora ou brincar com as outras crianças, ou ainda reservar-se no seu espaço, algo que gostava de fazer. Por outro lado, havia crianças, como o M.R., que preferia que fosse a díade a realizar os cuidados de higiene em vez de ser o auxiliar. Para a mestranda, um dos grandes exemplos desta interação foi a educadora, que tinha um papel fundamental na vida da criança, não sendo exclusivamente uma prestadora de cuidados à criança (Post & Hohmann, 2007). Por vezes tornava-se difícil interagirem com a díade, porque sentiam muito a necessidade e presença da educadora. Com o tempo, a mesma foi saindo da sala por alguns períodos de tempo, deixando a díade com o grupo, o que fez com que as crianças percebessem que esta estava lá para as orientar e cuidar delas, interagindo com elas de forma a dar resposta às suas necessidades. Estes momentos, foram essenciais, pois iniciaram uma reação e aceitação maior e mais positiva em relação à díade. A evolução foi notória, e crianças como a M.P., que era reservada e gostava de ter o espaço dela, começou a vir ter com a mestranda, sentando-se no colo dela.

O/A educador/a deve ser respeitador/a dos direitos e competências das crianças, construindo ambientes e situações que desenvolvam a sensibilidade, estimulação e autonomia na criação de múltiplas zonas de desenvolvimento próximo (Araújo, 2013).

Outra das dimensões pedagógicas que foi relevante para a mestranda refere-se à organização do tempo. Esta deve centrar-se na criança e as atividades devem ser organizadas em torno de um horário e de uma rotina (Araújo, 2013). Inicialmente, a mestranda não tinha consciência de que esta organização era tão fulcral para as crianças. De manhã, quando chegavam à sala, o grupo sabia que poderia estar a brincar livremente e quando chamados para se sentarem no tapete ia ser realizado o momento de acolhimento. Aí, eram cantados os bons dias e a bola de sabão – momento de relaxamento do grupo que depois culminava na execução de bolas de sabão. Depois disto, acontecia o jogo livre, tempo proposto pelo adulto, higiene, almoço. Depois voltava-se a realizar a higiene e decorria o período do sono, lanche, as atividades de exploração livre e a saída.

As rotinas construídas na sala de atividades eram algo que permitiam às crianças antever situações futuras. A mestranda teve conhecimento e em algumas situações foi-lhe possível constatar essa importância da rotina. Quando era pedido às crianças que saíssem da sala de atividades para desenvolver atividades na sala de refeições, estas por vezes dirigiam-se à casa de banho, pois era algo a que estavam habituadas e que fazia parte da sua rotina, pois grande parte das vezes, quando saíam da sala, era para irem realizar a higiene antes das refeições.

A mestranda constatou que o tempo tinha de ser bem organizado, ainda para mais por serem crianças tão novas. Por vezes, se começassem a almoçar mais tarde, havia crianças que adormeciam em cima da mesa ou então que não

acabavam de almoçar porque estavam com muito sono. Outro dos aspetos também a ter em consideração na planificação das ações, era a duração da mesma, pois estas não poderiam durar muito tempo, devido ao tempo de atenção e concentração do grupo. Isto foi possível de constatar aquando da realização de uma atividade por parte da díade, que se iniciou mais tarde e que levou à dispersão do grupo.

Com o passar do tempo, foi possível constatar uma evolução no comportamento das crianças, pois começaram a estabelecer mais confiança e segurança com a presença da díade, o que permitiu a construção de uma melhor relação.

Importa ainda salientar que outra das dimensões pedagógicas considerada importante diz respeito à organização dos materiais. Nesta faixa etária, as crianças são bastante exploradoras, sendo, por isso, importante construir materiais que cumpram requisitos de segurança, de modo a que estas experienciem sem nunca pôr em causa a segurança da mesma. Deste modo, os materiais devem ser estimulantes e estar assentes num critério, "a flexibilidade, permitindo à criança a utilização sob uma variedade de formas" (Araújo, 2013, p.36). Este foi sempre um aspeto que a mestranda teve em consideração, aquando da realização de atividades, pois os materiais são uma parte fundamental no desenvolver das mesmas e que permitiam um maior interesse por parte das crianças.

Quando realizou os materiais, a mestranda teve sempre em atenção a utilização de constituintes que não fossem prejudiciais à saúde, pois grande parte das vezes, as crianças levavam à boca todos os materiais. Deste modo, os materiais realizados eram constituídos por diversos componentes. Foram realizados materiais de grandes dimensões e bastante coloridos, por forma a que despertasse um maior interesse por parte das crianças. Utilizaram-se

também materiais de caráter natural, indo ao encontro dos interesses e desenvolvendo o caráter exploratório das crianças. Os materiais cumpriam também o critério da flexibilidade, pois grande parte das vezes depois da realização das atividades, os materiais eram deixados na sala e as crianças utilizavam-nos para outras ações, para as suas explorações e jogo livre.

A prática educativa supervisionada, neste contexto, um pouco espelhada pelas descrições e análises acima referidas, constituiu sempre momentos de constante aprendizagem para a mestranda, que procurou sempre construir o seu eu profissional. A mesma cresceu com a experiência e os seus erros. A mestranda percebeu e apreendeu vários conhecimentos, juntamente com a equipa educativa, acerca do contexto e do trabalho a desenvolver com um grupo de uma faixa etária tão precoce. Foi gratificante e uma experiência única.

3.2. Ações desenvolvidas no contexto de educação pré-escolar

Relativamente às atividades realizadas no contexto de pré-escolar, a mestranda irá descrever algumas das ações desenvolvidas neste contexto, incluindo as atividades de trabalho de projeto.

Este grupo de crianças demonstrava interesses pela pintura, música, atividades no exterior, histórias, animais, representação, colagens, legos, plasticinas, experiências. Desta forma, a mestranda teve em atenção as necessidades e interesses do grupo para a escolha e planificação das atividades

a realizar. Das várias atividades realizadas, escolheu algumas para fazer a sua descrição e análise.

A primeira atividade sobre a qual a estagiária irá refletir intitula-se "Chibos Sabichões" (cf. Anexo A2.2). Esta atividade consistia na leitura do livro "Os Chibos Sabichões" de Olalla González e na exploração do mesmo junto das crianças. De seguida, seria realizada uma atividade de matemática, mais propriamente um jogo de correspondência, em que na parede estaria afixada uma régua numérica e, no chão da sala, estariam vários cartões com imagens de um a nove. As crianças tinham de fazer corresponder as imagens ao número certo. As imagens dos cartões seriam dos chibos, as personagens da história, para assim se poder fazer uma interligação dos conteúdos.

Estas atividades tinham como objetivos: estimular a capacidade de respeitar o ritmo e o espaço do outro; promover o desenvolvimento da compreensão/ expressão da linguagem; promover o prazer e motivação para ler e escrever; promover o desenvolvimento da perceção auditiva; promover o desenvolvimento da consciência linguística; promover a identificação de quantidades através de diferentes formas de representação e promover a utilização de gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-la. Com estas atividades pretendia-se que fossem trabalhadas as seguintes áreas e domínios do conteúdo: Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e no Domínio da Matemática (números e operações, medida); Área de Formação Pessoal e Social.

No que respeita à organização dos materiais, para a realização da atividade foram necessários o livro, cartolina, fita numérica, imagens dos chibos, cartões com números. Todas as atividades foram realizadas em grande grupo.

Após uma planificação detalhada que visa a aprendizagem e os interesses das crianças, chegava o momento de ação, isto é, de colocar em prática o que tinha sido pensado.

Inicialmente, a mestranda dirigiu-se ao centro da roda onde estavam as crianças dizendo-lhes que tinha encontrado um livro com uma história muito engraçada e que tinha decidido trazê-lo para lhes contar. Começou por mostrar a capa e fazer perguntas como: "O que veem na capa do livro?"; "Sabem que animal é este?", prontamente obteve, por parte das crianças, respostas como "Vemos três animais", "São cabras". De seguida leu o título do livro, perguntando "E sabem o que é um chibo?", as respostas obtidas foram "São cabras pequenas", "São aqueles que querem saber a vida de toda gente", com estas respostas foi possível ficar a saber alguns dos conhecimentos que as crianças têm, bem como do tipo de linguagem que ouvem. Posteriormente, perguntou "Sabem o que é um sabichão?", a esta pergunta não souberam dar uma resposta concreta e foi deixada a dúvida no ar, dizendo-lhes que íamos ouvir a história e no final voltávamos a falar sobre isto para perceber se a história nos ia dar a resposta a esta pergunta. Estas questões introdutórias foram importantes para perceber os conhecimentos que as crianças tinham e a forma como a história podia ser exposta ao grupo.

Após isto, a estagiária iniciou a leitura da história. Toda a história foi contada com o livro aberto e virado para o grupo, de forma a que eles pudessem ver as imagens à medida que a história ia decorrendo. Durante a história, a estagiária foi dando alguma expressividade e ênfase às situações descritas. O grupo de crianças esteve bastante atento durante toda a leitura.

No final, voltaram a ser feitas algumas perguntas para perceber o quão atentos estiveram e o que tinham percebido. As perguntas foram: "Onde viviam os chibos?", "Os chibos queriam comer erva, onde?", "Qual era o problema que

tinham para comer a erva?", "Conseguiram chegar os três ao outro lado do rio?", "Porquê?", "Quem foi mais inteligente?", "Acham que os chibos foram sabichões?". As crianças conseguiram facilmente dar resposta a estas questões. Foi então a partir desta última pergunta que conseguiram dar resposta àquela que inicialmente tinha ficado por responder: "Sabem o que é um sabichão?", à qual responderam "É uma cabra com cornos" e "É o mais inteligente". Para além das perguntas, foram também mostradas, novamente, as imagens do livro havendo a oportunidade de os questionar sobre alguns aspetos e pormenores.

A partir deste momento todas as atividades realizadas não estavam planeadas, no entanto como o interesse das crianças pela história foi muito, juntamente com a educadora, a díade decidiu alterar a planificação, uma vez que seria a decisão mais acertada para trabalharmos de acordo com os interesses do grupo. Quando regressaram do lanche, estiveram a ver dois vídeos sobre a história, um em português e outro em espanhol. Depois do almoço, quando voltaram à sala de atividade, estiveram a elaborar o registo da história e foi pedido a algumas crianças para que desenhassem em papel de cenário e em tamanho grande algumas das personagens e elementos da história. Desenharam os três chibos, o ogre, a ponte, as montanhas e por especial interesse, a pedido do Fd., foram desenhadas, por ele próprio, as cuecas dos três chibos, uma imagem do livro à qual acharam muita piada. Estes desenhos foram expostos no exterior da sala, formando um painel relacionado com a história. Enquanto estas crianças estavam a realizar a pintura, as mais novas, que não participaram na pintura, estiveram a brincar nas diferentes áreas da sala.

Ao alterar o plano de atividades foram acrescentados objetivos como promover o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções artísticas e estimular a criatividade e

imaginação. Com a atividade foi também desenvolvida a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Artística e subdomínio das Artes Visuais. Naturalmente, também a lista de materiais necessários aumentou, acrescentando-se o computador, papel de cenário, tintas de diversas cores e batas. No que respeita à organização do grupo, as visualizações dos vídeos foram feitas em grande grupo e a elaboração dos desenhos feita em pequeno grupo, mais concretamente de forma individual.

Uma vez que a planificação é flexível e o/a educador/a tem um papel fundamental na sua estruturação, este/a também tem de estar muito atento/a às suas decisões para conseguir moldá-las às necessidades e interesses das crianças observadas no momento. Após uma atividade, o/a educador/a deve debater o que foi desenvolvido, refletindo sobre o que se sucedeu para mais tarde poder melhorar alguns aspetos. Portanto, "avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo" (Decreto-lei nº241/2001).

Foi então que a atividade planeada inicialmente para um dia se dividiu por dois. No dia seguinte, foi realizado o jogo de correspondência e de grandeza, uma atividade que envolve o domínio da matemática. A atividade foi introduzida pelo livro, e foi pedido às crianças que contassem aquilo de que se lembravam sobre o livro. No reconto da história, foi colocada a ênfase no número de chibos, de cuecas e de ogres para fazer a introdução do que trabalharíamos depois. O grupo estava sentado em roda, na parede estava a barra com os números de um a nove e no chão estavam cartões com as imagens dos chibos. Reconheceram facilmente os números, a S. fez a contagem de forma crescente, enquanto que a M.M. contou pela ordem decrescente. Cada criança dirigia-se ao centro da roda e procurava a imagem correspondente ao

número que lhe era pedido, colando-a no número correspondente da barra. Depois de completarem a barra, estiveram a dizer os números em voz alta, contagem oral. Para terminar e uma vez que eles estavam a aderir à atividade, a estagiária utilizou os marcadores para dar continuidade à ação e desta forma pedir às crianças que tirassem da caixa o número de marcadores que lhe era pedido. Todos conseguiram realizar a atividade na perfeição. Os mais pequenos, por vezes, tinham mais dificuldade nesta tarefa, no entanto, quando isso acontecia, era pedido que uma das crianças mais velhas os viesse ajudar. Conseguiram contar os números na barra sem dificuldade e ainda associar as quantidades ao número, sendo capazes de relacionar o número com o símbolo escrito e a quantidade que esta representa. Posteriormente, a barra ficou afixada na sala.

Analisando a atividade, a estagiária considera que esta correu bem, considerando as alterações não planeadas, pois foi algo que despertou interesse do grupo. No entanto, como em tudo, há sempre aspetos a melhorar. No que concerne às decisões pedagógicas, a estagiária não alteraria os materiais utilizados, ainda que, após a alteração da planificação, tenha sido necessária a utilização de outros materiais, como o papel de cenário e o material de desenho (lápis de pintar, marcadores e tintas). Relativamente à organização do grupo, as atividades em grande grupo podem, por um lado, despertar uma maior confusão e desorganização, sendo necessário por vezes parar a atividade e reorganizar o grupo. Algumas atividades foram realizadas em pequeno grupo para que cada criança tivesse o seu momento de concentração e estimulação da sua imaginação. No entanto, é através do trabalho em grupo que as crianças vão criando ligações entre elas, que aprendem a respeitar a vez do outro, ouvir as ideias dos colegas e onde acabam por conseguir completar os seus pensamentos e ideias.

Quanto ao desempenho da mestranda, durante a leitura da história, poderia ter dado mais ênfase e entoação durante a leitura, ainda que o tenha tentado fazer, se este enfoque fosse maior o grupo teria sido transportado mais facilmente para a história. Tentou sempre ser sucinta no que pedia ao grupo, "O educador deve ser capaz de fornecer indicações precisas e claras" (Marques, s.d., p.48). Nas restantes atividades do dia, a estagiária já se sentia mais à vontade para orientar o grupo, no entanto sentiu-se insegura quando a educadora cooperante deu a indicação de que a díade deveria realizar a atividade de pintura e não a atividade como tinha sido planificada.

Com o jogo de correspondência e de grandeza, as crianças tiveram a capacidade de realizar a contagem oral, sendo capazes de contar e conhecer a sequência de números com um só dígito. Com isto foi criada a oportunidade de as crianças contarem objetos, levando-as a conhecer os termos de contagem oral. Com a atividade de contagem, foi desenvolvido o conceito de cardinalidade, que com as crianças tem de ser desenvolvido progressivamente. O facto de terem sido utilizados cartões com imagens permitiu que nos números mais pequenos as crianças não necessitassem de realizar a contagem, e desenvolvessem o conceito de *subitizing*, em que reconheceram a quantidade apresentada na imagem sem ter de realizar a contagem. Nos números maiores, o facto de o cartão ter várias imagens implicou que estes tivessem de contar antes de dizer qual o número que representava (Castro & Rodrigues, 2008).

Para além das atividades acima referidas, foram ainda desenvolvidas as fases do trabalho projetual, que constituem estudos aprofundados dos conceitos, ideias e interesses que apareceram por parte do grupo (Lino, 2013) e levaram à concretização dos dois projetos desenvolvidos pelo grupo, sendo eles "O Nosso Teatro" e "Vamos descobrir o Mundo".

Inicialmente, foi pensado o desenvolvimento do projeto “O Nosso Teatro” que surge por sugestão da díade, que verificou o enorme interesse que o grupo demonstrava pelo teatro e pela dramatização. Todas as situações eram pretexto para as crianças irem até à área da casinha e se disfarçarem, imitando situações ou personagens. Foi, portanto, aproveitado esse interesse do grupo, de explorarem situações reais ou imaginárias, assumirem papéis, construírem personagens e construir o enredo, o que os leva a “exprimir ideias e sentimentos” (Silva et al., 2016, p.52).

A díade não queria que fosse um projeto imposto, mas sim que partisse dos interesses das crianças e que estas demonstrassem interesse para o desenvolver. Começou por colocar algumas questões para compreender qual a disposição do grupo para pesquisarem sobre esse tema. Através da resposta do Fr.: “Pesquisar dá muito trabalho”, a díade percebeu que sim, o grupo gostava de teatro, mas não tinha motivação suficiente para desenvolver um trabalho daquela natureza. Ainda assim, a díade não desistiu da ideia inicial, mas deu espaço ao grupo e procurou uma situação-problema que trouxesse os estímulos necessários para as crianças. Essa situação acabou por chegar com a ajuda de terceiros e no início de dezembro, as três salas do pré-escolar fizeram uma visita ao Teatro Sá da Bandeira para assistirem à peça d´A Bela e o Monstro.

Foi com esta visita que ocorreu a situação que deu desenvolvimento ao projeto, pois o grupo tinha bastantes questões sobre a peça em si e que a díade aproveitou para estender ao teatro em geral. Após este momento, a díade começou então a desenvolver as quatro fases do projeto. Sentados em grande grupo, junto à área da biblioteca, o grupo e a equipa educativa conversaram sobre o que tinham visto, o que mais tinham gostado, os receios que tiveram,

qual a personagem que queriam ser. Observações estas que foram registadas, criando-se um *brainstorming* (cf. Anexo D2.1, figura 28).

Na fase I do projeto, a definição do problema, a díade questionou o grupo sobre o que sabiam sobre o teatro, onde obtiveram respostas interessantes como: "É feito de pessoas" (A.); "Tem um final feliz" (M.M.); "São pessoas disfarçadas" (Fr.); "É um jogo de faz de conta" (Fd.). A díade colocou ainda duas questões, para estabelecer a distinção do teatro como o espaço físico e o teatro como arte: "Só há teatro com pessoas?" e "O que encontramos num teatro?". No que diz respeito à primeira pergunta, a Rfa, a Mt., e o Al. responderam que não, dizendo haver teatro de fantoches, teatro de sombras e teatro de marionetas, recordando também o teatro de marionetas que tinham visto na semana anterior. Relativamente à segunda pergunta, o T. referiu a existência do palco, da cortina vermelha e de cadeiras, a F.Q. disse que "no teatro encontramos as pessoas" e salientou o palácio que tinham visto no teatro d´A Bela e o Monstro. Todas estas respostas ficaram registadas no mapa concetual, na coluna "O que sabemos?".

Na fase II, planificação e desenvolvimento do trabalho, desenrolou-se um diálogo em grande grupo, onde foi criado um mapa concetual, dividido em três colunas: i) O que queremos saber?, ii) O que vamos fazer?, iii) Como vamos fazer?. Na coluna i), o que as crianças queriam saber: "Como é que os atores ensaiam?" (A.), "por que demoram tanto tempo?" (Fr.), "se gostam de ser aquela personagem?" (Mt.), "se é possível fazer teatro na rua?" (J.M.), "como decoram as falas?" (M.M.) e "para onde iam as personagens quando saiam do palco?" (G.). Para dar resposta a estas questões e já a pensar na fase seguinte do projeto, surgiu a coluna ii), em que surgiram ideias como "falar com algum ator/atriz de teatro" (M.M.), "registar as informações novas" (Rf.), "fazer um teatro" (M.M.), "convidar as outras salas" (T.) e "apresentar o teatro às outras

salas" (F.B.). Por fim, quando questionados sobre como iriam fazer, construíram a coluna iii) como respostas como: "pensar" (Fr.), "construir as máscaras das personagens" (A.) e "ensaiar" (M.M), (Cf. Anexo D2.1, figura 30).

A Fase III, execução, teve interrupções pois coincidiu com os ensaios para a peça de Natal e respetivas férias, sendo retomada no início de janeiro. Deste modo, aquando da retoma do tema, foi essencial fazer uma recapitulação do que já tinha sido feito. Foi então que a díade sentiu uma quebra de interesse por parte do grupo, o que fez com que o par de formação decidisse introduzir o teatro de sombras, com a história "Onde estão os meus óculos?", de Rosário Alçada Araújo. O grupo ficou bastante interessado e quis experimentar. Primeiramente, utilizaram as personagens do livro para recontar a história e depois foi-lhes dada a oportunidade de fazerem sombras livres, onde utilizaram o corpo e objetos da sala.

Posteriormente, houve a necessidade de voltar a utilizar e olhar para os mapas concetuais para se perceber e localizar o ponto onde tinham ficado. Como ainda não tinham as respostas para as suas perguntas, ficou combinado que na semana seguinte uma atriz ia à sala para lhe fazerem uma espécie de entrevista. Ficaram muito entusiasmadas com a ideia e diariamente perguntavam quando recebiam a sua visita. Novamente, em conversa com o grupo, a díade aproveitou para perguntar se queriam apresentar o teatro às outras salas e qual a história que queriam representar. Responderam afirmativamente e a escolha recaiu sobre "O Lobo e os Sete Cabritinhos". Foram então questionados sobre o passo seguinte, no qual sugeriram começar a elaboração das máscaras. Para tal, definiram-se quem seriam os cabritinhos, quem seria o lobo, quem seria a mãe, quem seriam as árvores e quem seriam as flores, para dar a oportunidade de todos participarem. Cada criança ficou responsável por desenhar a máscara da sua personagem. Posto isto,

juntamente com a equipa educativa, construiu-se uma espécie de tiara onde foi anexado o desenho e, desta forma, no dia do espetáculo, cada criança tinha a sua coroa com a respetiva personagem.

A Mafalda, atriz convidada, é aluna da Escola de Balleteatro e da Escola Superior de Educação do Porto, faz parte do grupo de amigos da díade, o que facilitou esta parceria. Tal como tínhamos combinado com o grupo, contamos com a sua visita à sala, porém as crianças ficaram tímidas e acabaram por não lhe colocar qualquer questão. Por seu turno, aproveitaram a sua presença para ensaiar a peça. Começaram com exercícios de relaxamento e de concentração e depois passaram para a dramatização, recebendo orientações precisas da Mafalda, algo que se tornou uma mais-valia para o grupo e para melhorar a sua prestação (cf. Anexo D2.1).

A Fase IV, a divulgação, correspondeu à apresentação do teatro às outras salas (cf. Anexo D2.1). Inicialmente, a díade conversou com as educadoras e depois uma das crianças foi a cada sala convidar os restantes grupos a estarem presentes. Ao contrário do que tinha acontecido nos ensaios, o grupo esteve muito concentrado e a apresentação foi clara, fazendo com que tudo corresse pelo melhor. O projeto ficou concluído após uma conversa em grande grupo, conversando sobre a dramatização apresentada e dando resposta às perguntas das crianças. Uma vez, que já estava a decorrer outro projeto em simultâneo, não foram exploradas mais fontes de informação e a díade deu o projeto por encerrado.

O segundo projeto desenvolvido intitula-se “Vamos Descobrir o Mundo”. Este projeto foi uma surpresa e não estava planeado, mas foi uma das propostas mais enriquecedoras e satisfatórias. Infelizmente, este projeto surgiu numa fase tardia da prática educativa supervisionada, pois a mestranda acredita que, se esta oportunidade tivesse surgido mais cedo, existiriam muitas

mais ramificações para serem exploradas, visto ser um tema com muitas potencialidades e que despertou uma grande motivação do grupo, mantendo-os curiosos e participativos.

A situação desencadeadora aconteceu aquando da supervisão da estagiária. A atividade consistiu na exploração do livro "Se eu fosse… Nacionalidades", de Francisco José Viegas. Esta atividade serviu de complemento a uma outra iniciada no dia anterior, da história "O menino de todas as cores", de Luísa Ducla Soares. Após a leitura recorremos a um mapa de grandes dimensões para localizar os lugares onde a personagem da história, o Miguel, tinha estado e o que os seus amigos tinham feito. Com o livro "Se eu fosse… Nacionalidades", foi possível explorar mais a fundo as características de alguns países, através da sua leitura, de um powerpoint com os elementos do livro e da utilização de alguns dos objetos feitos com massa de modelar. Na segunda parte da atividade, as crianças mais velhas estiveram a aprender a fazer um avião em *origami*, enquanto que as mais novas desenharam os aviões (cf. Anexo D2.2, figura 41).

Quando a supervisora questionou a mestranda sobre o modo como esta poderia ter implicado mais a participação das crianças na primeira parte da atividade, esta percebeu que em vez de lhes ter apresentado as características dos países, lhes podia ter suscitado o interesse para terem sido elas a pesquisar. Ainda, aproveitando a sugestão da educadora cooperante pelo facto de se poderem envolver as famílias nesta atividade, os aviões de papel que estiveram a construir/ desenhar foram utilizados para enviar uma mensagem aos pais.

Depois do almoço, reunimos com o grupo para conversar sobre o que tinham feito de manhã e foi perguntado a cada criança se havia algum país que eles gostassem de conhecer. As suas respostas foram sendo registadas e é assim que decorre a Fase I do projeto, a definição do problema, na qual se

construiu um mapa concetual sobre as conceções que o grupo tinha sobre o mundo: “Tem países” (A.), “E continentes” (Fd.), “Existem pessoas” (T.), “Pessoas de diferentes cores” (Mt.), “Falam-se várias línguas” (G.), “Também existe mar” (Fr.) (cf. Anexo D2.2, figura 42).

Uma vez que o grupo estava interessado e entusiasmado com o tema, a díade passou para a Fase II do projeto, planificação e desenvolvimento do trabalho, onde ficou definido numa tabela com três colunas: i) “O que queremos saber?”, ii) O que vamos fazer?” e iii) “Como vamos fazer?”. No que concerne à primeira coluna, queriam saber informações sobre: “As bandeiras” (Fd.), o “Continente em que se situa o país” (J.M.), a “comida” (Fr.), “as festas” (F.Q.), a “capital do país” (A.), as “músicas” (G.), “as pessoas” (Al.) e as “palavras” (J.M.). Na segunda coluna, sobre o que se ia fazer, fizeram referência aos aviões de papel e a mestranda acrescentou a parte de enviar as mensagens aos pais. Surgiram mais respostas como “ouvir histórias” (Rfa.), “aprender novas palavras” (Mt.), “ouvir músicas” (F.B.) e “construir um painel” (Fd.). Por fim, na terceira coluna surgiram respostas como: “pesquisar com os pais” (Sf.), “ir à biblioteca” (Rfa.), “apresentar a pesquisa aos colegas” (At.) e desenhar bandeiras (Af.) (cf. Anexo D2.2, figura 43).

Depois disto, foram acabar as decorações dos aviões para ser escrita a mensagem a enviar aos pais, onde lhes era dito o país que queriam visitar e lhes pediam ajuda para pesquisar informações sobre o mesmo. É de salientar o cuidado que algumas das crianças mais velhas tiveram em ajudar as mais novas na construção do seu avião.

No dia seguinte, enquanto estavam a marcar as presenças, o par pedagógico em conversa com o J.M. descobriu que este tinha trazido informações sobre o país que gostava de visitar e, por isso, foi convidado a apresentar e partilhar essa informação com o resto do grupo, resultado da sua pesquisa com a família.

Com a ajuda dos pais, ficou a saber que a capital do Japão é Tóquio, que se situa no continente Asiático, que a festa mais importante é a do Ano Novo e que uma das comidas típicas é o sushi. Após a intervenção do J.M., a Sf. informou que também tinha trazido fotografias do Brasil. Nas fotos, não eram percetíveis os espaços fotografados e como esta não tinha trazido mais nenhum tipo de informação do país, a díade considerou benéfico fazer uma visita à biblioteca e realizar uma pesquisa em grande grupo. Na biblioteca, as crianças foram dizendo o que gostavam de descobrir. Quando regressaram à sala de atividades, registaram as informações que tinham apreendido, informações essas que depois integraram o painel com o mesmo nome do projeto. Para tornar as informações mais claras, foram criados cartazes referentes a cada país, com fotografias e a respetiva legenda. Os/As meninos/as que fizeram a pesquisa autónoma assinaram o respetivo cartaz.

A Fase III, da execução, ficou marcada pelas propostas planificadas intencionalmente com o propósito de responder à pergunta "O que queremos saber?", mas estava também dependente e foi marcada pelo feedback das crianças, pois por vezes o que traziam de casa influenciava o dia na sala. Foi bastante interessante perceber que até os próprios pais estavam entusiasmados com o projeto, pois várias vezes perguntaram à educadora cooperante se havia uma data limite para entregarem.

Na segunda semana de implementação do projeto, quando a díade entrou na sala de atividades deparou-se com uma caixa de cartão decorada com quatro bandeiras. A díade ficou surpresa com tal facto e a educadora cooperante explicou que, na sexta-feira anterior, a F.Q. tinha levado aquela caixa que fora construída com a ajuda da mãe para falar sobre o Brasil. Em cada uma das bandeiras continha uma informação específica do país e no interior da caixa estava uma manga e uma papaia para o grupo provar, ideia que depois

foi utilizada para o desenvolver de mais uma atividade. Nesta semana, também a I. trouxe um cartaz com algumas informações sobre a Inglaterra e conhecidos rebuçados *Jelly beans*, tipicamente ingleses que uma amiga da família lhe tinha trazido quando lá foi. A M.M., uma vez que esteve em Londres, contou a sua experiência e trouxe fotografias e vídeos da viagem para partilhar com o grupo (cf. Anexo D2.2, figuras 44 a 46).

Observando o painel, este continha bastantes informações que as crianças quiseram apresentar às outras salas e por isso foram convidá-las. Foram as crianças que apresentaram todo o seu trabalho aos restantes colegas, explicando o que tinham desenvolvido até ao momento e partilhando as características-chave dos países por eles selecionados. As estagiárias apenas estiveram a auxiliar no suporte dos cartazes e a fazer a gravação do momento. Foi um momento de partilha enriquecedor, até porque uma das crianças da sala B já tinha estado no Brasil e falou um pouco sobre o que tinha experienciado (cf. Anexo D2.2, figuras 47 a 51). Tendo em conta que um dos interesses era os diferentes estilos musicais, a atividade do dia seguinte foi ao encontro desse interesse.

Assim, as crianças foram divididas em três grupos, pelas três mesas existentes na sala de atividades. No centro da mesa encontravam-se as bandeiras dos vários países. Antes de dar início à atividade, a díade fez a apresentação das bandeiras, perguntando ao grupo se as reconheciam e a que país pertenciam. Depois das identificações terem sido feitas, o par de formação explicou que a atividade consistia na audição de algumas músicas e que o objetivo era levantarem a bandeira do país correspondente. A organização do grupo desta forma permitiu que todos tivessem a oportunidade de participar, até porque cada criança tinha à sua frente uma bandeira, para assim todos terem a oportunidade de participar e não haver a tentação de serem sempre

os mesmos a irem buscá-las ao centro da mesa. Foi engraçado ver o esforço que tinham de fazer para não responderem imediatamente, quando conseguiam fazer a correspondência, desta forma aprenderam também a respeitar a sua vez e dar espaço ao outro para participar (cf. Anexo D2.2, figuras 52, 53).

Após terem feito todas as correspondências, quiseram dançar. Esta vontade das crianças foi aproveitada pela díade, que lhes mostrou vídeos com danças típicas de alguns países, que posteriormente estiveram a imitar. O Af. esteve a reproduzir um passo de karaté e ensinou-o às restantes crianças. De seguida, a F.Q., a Mt. e a M.M. mostraram passos de Ballet. O Fd. esteve a dançar rancho, ainda que nunca tenha frequentado o rancho é uma dança da qual ele gosta (cf. Anexo D2.2, figuras 54 a 57).

Outra atividade desenvolvida foi a prova de alimentos. Esta atividade foi inspirada na ideia da mãe da F.Q., que trouxe papaia e manga para o grupo provar, e tendo em conta que uma das curiosidades das crianças era provar comida de diferentes países, a díade decidiu elaborar esta prova de alimentos (cf. Anexo D2.2, figuras 58 a 60). Foram escolhidos cinco alimentos diferentes: manga, caju, abacate, papaia e anona. Foi colocado à vez um copo em cada uma das mesas, sem dizer o nome do alimento que estava lá dentro. Os copos estavam numerados de um a cinco (existiam quinze na totalidade, pois as crianças estavam divididas em três grupos). Quando os copos eram colocados na mesa começavam por dar palpites sobre o que seria, tendo em conta o formato e a cor e só depois provavam. Cada criança tinha um garfo para fazer a prova dos alimentos.

O copo número um correspondia à manga e obtivemos opiniões como: “gostei” (G.); “gostei, mas sabia um bocadinho mal” (Sf.); “é bom”; “é deliciosa”. O copo número dois continha o caju: “gostei”; “é torrado” (Fd.);

“adorei”; “era azedo” (Af.); “Muito ácido” (Al.). O copo número três correspondia ao abacate e as opiniões foram: “gostei mais ou menos”; “não tem sabor” (Rfa.); “bom”. O copo número quatro era o da papaia, as opiniões foram: “gostei muito”; “não gosto de papaia esmagada” (F.Q.). Por último, o copo número cinco correspondia à anona: “gostei”; “é parecido com a pera”. O abacate foi sem dúvida o alimento que causou maior estranheza no paladar. Após a degustação e a partilha das observações, a díade mostrou ao grupo as sementes e as metades que sobraram para verem como era o seu aspeto dos frutos tanto no interior como no exterior.

Todas as opiniões ficaram registadas na tabela “O nosso paladar” que depois foi afixada na sala de atividades (cf. Anexo D2.2, figuras 61 e 62).

A última atividade desenvolvida neste projeto intitulou-se de “Nas línguas do mundo” e contou com a presença de um convidado surpresa, o Bernardo, aluno de Línguas e Culturas Estrangeiras da Escola Superior de Educação do Porto.

O grupo não estava a contar com esta surpresa, no entanto e uma vez que um dos seus interesses era aprender palavras noutras línguas fez todo o sentido levar à sala um convidado que lhes proporcionasse essa experiência.

O Bernardo iniciou a sua intervenção pedindo ao St. que lhe trouxesse os marcadores. À medida que os ia mostrando, perguntava qual era a cor e dizia-lhes o respetivo nome em inglês. De seguida, mostrou-lhes apenas a cor e tinham de ser as crianças a dizer qual o nome em inglês sem ajuda por parte do adulto. Depois das cores, ensinou-lhes os números até dez e os nomes de alguns animais. Para finalizar, perguntou a cada uma das crianças qual era a palavra que gostavam de aprender em inglês e esteve a ensiná-los (cf. Anexo D2.2, figuras 63 a 65).

Um outro momento foi um desafio para o grupo, mas também para o próprio Bernardo, que, incitado pela educadora cooperante, lhes contou a história dos "Chibos Sabichões", de Olalla González, em espanhol (cf. Anexo D2.2, figuras 66 e 67). A história já era do conhecimento do grupo e já tinha sido trabalhada na sala de atividades com a díade, no entanto tornou-se interessante ouvi-la noutra língua e as crianças conseguiram reconhecê-la.

Antes de terminar a sua visita, o Bernardo teve ainda tempo para desenvolver mais um pequeno jogo de consolidação. Nesta atividade o Bernardo dizia palavras em inglês e a criança que ele selecionasse teria de trazer até ele o objeto correspondente. Dificultou a atividade dizendo nomes de animais que não lhes tinha ensinado, mas ainda assim as crianças conseguiram identificá-los sem problema (sapo e tubarão) (cf. Anexo D2.2, figuras 68 e 69).

A Fase IV, divulgação, decorreu com a exposição na sala de atividades com a construção do painel "Vamos descobrir o Mundo" onde eram afixadas todas as informações trazidas de casa, informações recolhidas em grande grupo e as atividades desenvolvidas no contexto do projeto. Para além disto, foi também entregue a cada criança um DVD para levarem para casa que continha um vídeo com todas as fases e todo o trabalho desenvolvido neste projeto (cf. Anexo D2.2, figuras 70 e 71).

Para além, das atividades existiam também outras ações que contribuíram para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências da mestranda. Um ponto relevante é a interação adulto-criança, a mestranda considera-o como um ponto fundamental, pois devemos ter a consciência de que seremos um dos maiores pontos de referência das crianças e com quem estas vão criar vínculos e ligações, "o educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer (…)" (Portugal, 1998,

p.198), e no qual devemos estar implicados, atentas e disponíveis para tudo o que se está a passar por forma a envolver as crianças, promovendo a interação social e a aprendizagem, que permita "(…) o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível" (Portugal, 1998, p.198).

Neste contexto de estágio, a mestranda realizou interações com o grupo, estando sentada em grande grupo junto das crianças, participou nas brincadeiras de jogo livre em grande grupo ou em pequenos grupos, estando em brincadeiras com as crianças no tempo de recreio ou até mesmo em momentos mais intimistas, pois é necessário que o/a educador/a partilhe o controlo com as crianças, estabeleça relações verdadeiras com elas e apoie as suas brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2011).

O facto de ter entrado de novo na sala de atividades e estas já terem um vinculo estabelecido com a educadora, vendo-a como um exemplo e como o adulto de referência, obrigou a que tivesse um trabalho de conquista junto delas, envolvendo-se nas atividades de pequeno e grande grupo. Muitas vezes, a mestranda envolvia-se em jogos com o St. que necessitava de uma grande atenção.

Inicialmente, a mestranda sentia que o grupo tinha uma visão diferente acerca da díade, visto que por vezes ficava reticente e não as sentiam como alguém responsável por elas e capazes de orientar as suas ações. No entanto, com o passar do tempo, a mestranda começou a sentir-se mais confiante, as crianças começaram a ter mais confiança na díade e já eram capazes de vir ter com as mesmas para as ajudar a resolver algum problema, ou mesmo para as cumprimentar de manhã ou dar abraços durante o dia.

Outra dimensão pedagógica que a mestranda também considera importante é a organização do tempo. O tempo educativo deve ser flexível,

embora deva corresponder a momentos que se repetem com uma periocidade de tempo (Silva et al., 2016).

A rotina diária do grupo consistia, na parte da manhã, no acolhimento, registo diário de presenças, tempo de grande grupo, higiene e lanche da manhã. Seguido do tempo de recreio, tempo em pequeno grupo, higiene e almoço. A parte da tarde era composto por atividades de jogo livre, higiene e lanche da tarde. A mestranda regia-se por esta rotina aquando da elaboração da sua planificação. Uma rotina diária é "fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas" (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87).

A mestranda fazia uma planificação semanal, com umas determinadas ações que fossem de acordo com os interesses das crianças, em que nem todos os dias são iguais e as propostas realizadas podem diversificar o quotidiano. Esta planificação é flexível e pode ser alterada aquando do dia-a-dia e das necessidades do mesmo. A mestranda, aquando da sua prática constatou essas vivências. Houve momentos em que foi realizada uma planificação, mas pelo empenhamento do grupo na atividade esta prolongou-se e a planificação teve de ser alterada. Outras vezes, por circunstâncias do dia-a-dia, também a planificação teve de ser alterada.

As rotinas diárias são importantes para as crianças, sendo que em dias em que o par pedagógico alterava a rotina do grupo, por visitas de estudo, as mesmas sentiam a diferença. Uma outra situação em que era possível constatar a importância desta rotina verificava-se à segunda-feira, dia em que as crianças realizavam atividades de expressão motora. Na semana do Natal, devido aos ensaios e preparações para a festa de Natal, não realizaram essas atividades e as crianças sentiram essa alteração. Várias vezes na semana, perguntavam à

educadora quando iam realizar as atividades de motora, o que demonstra que já se apropriaram das rotinas.

A prática educativa supervisionada, neste contexto, um pouco espelhada pelas descrições e análises acima referidas, foi sempre momentos de constante aprendizagem para a mestranda, que procurou sempre construir o seu eu profissional no contexto de pré-escolar. Durante o trabalho neste contexto foram sempre surgindo dificuldades, quer na planificação, realização e organização das atividades, como na preparação dos materiais. Estes foram aspetos que a mestranda teve sempre em consideração e que tentou sempre colmatar os erros, sendo que foi a partir deles que a mestranda percebeu e apreendeu vários conhecimentos, juntamente com a equipa educativa, acerca do contexto e do trabalho a desenvolver.

REFLEXÃO FINAL

Na prática de um profissional de educação, a reflexão surge como um processo que funciona como possibilidade para o/a educador/a melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz (Ramos & Gonçalves, 1996). Alicerçada nas práticas desenvolvidas nos dois contextos, a reflexão incidiu também na avaliação e evolução tida ao longo da PES. O percurso da mestranda decorreu apoiado em diversos referenciais teóricos e aprendizagens que contribuíram para a construção do seu conhecimento acerca da profissão de educador/a de infância. Este percurso, juntamente com a prática nos contextos educativos, permitiu-lhe conhecer alguns exemplos de como agir e construir uma imagem do que quer que seja o seu "eu" enquanto profissional.

Socorrendo-se da frase de Rubem Alves, "Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses", a prática da mestranda pautou-se por experiências bem-sucedidas, assim como por erros. Ainda que não desenvolvendo ações perfeitas, são esses erros que permitem a realização das metamorfoses e que levaram a mestranda a construir o seu conhecimento aperfeiçoando as suas práticas, para que no final esta se transforme numa boa profissional. Ambas as práticas nos diferentes contextos foram bastante enriquecedoras para a mestranda, dois locais amplamente distintos, uma instituição privada e outra pública, que permitiram um conhecimento acerca das duas realidades e se revelaram uma experiência enriquecedora pessoal e profissionalmente.

Numa análise da prática realizada no contexto de creche, a mestranda começou por se sentir apreensiva e com receio pois, durante a prática educativa realizada na licenciatura, nunca tinha contactado com um grupo de

crianças tão novas, o que a levou a sentir-se preocupada com o tipo de atividades a realizar com o grupo e como agir perante o mesmo, mas por outro lado encontrava-se motivada por abraçar esta nova experiência. Para além das atividades, também os materiais a utilizar foram uma preocupação por parte da mesma e do seu par pedagógico, pelo facto de ser um grupo de crianças muito novas, os materiais tinham de ser facilitadores de aprendizagens, estimulantes e adequados à faixa etária, cumprindo os critérios de qualidade e segurança que eram exigidos.

Outro dos processos que se tornaram relevantes para a mestranda neste contexto foi a organização do tempo, a existência de uma rotina diária consistente, ainda que flexível e que a estagiária constatou como relevante para as crianças, tendo sempre em consideração os ritmos e necessidades de cada criança na sua individualidade. Foi então possível à mestranda dinamizar e gerir o dia-a-dia das crianças, apropriando-se e envolvendo-se nas dinâmicas da sala. Inicialmente, a gestão destas rotinas não foi fácil, pois todos os horários tinham de ser respeitados, de modo a não prejudicarem as ações e sequência de horários, no entanto, com o passar do tempo a mestranda apropriou-se das rotinas existentes, gerindo o dia das crianças e envolvendo-se nas dinâmicas da sala.

A interação com algumas das crianças foi um dos pontos que esta considerou como difíceis de conquistar, pois algumas delas mostraram alguma resistência à presença da estagiária na sala de atividades, chorando quando chegavam à sala ou mesmo não se aproximando, procurando sempre o conforto e segurança da educadora. Esta, apesar de ser uma situação difícil, foi também um dos pontos desafiantes da PES I, pois fez com que a mestranda conquistasse a confiança, a ligação, o afeto e o sentimento de segurança por parte das mesmas.

Para além do mencionado anteriormente, existiram também outros momentos que se tornaram importantes e relevantes na ação da mestranda, não só por ser uma experiência nova, mas também pelos desafios que traziam. Momentos como da higiene, a primeira muda de fraldas, o tempo da refeição, são momentos mais intimistas com as crianças, situações novas com as quais a mestranda contactou, algo que se tornou significativo e trouxe benefícios para a relação criada com as crianças, pois estes momentos intimistas permitiram a criação de vínculos e relações de confiança com as mesmas.

Importa ressalvar, que todos os medos, receios, dificuldades eram partilhados com a educadora, tanto nas reuniões de planificação como nas conversas informais que iam tendo ao longo do dia, fazendo com que esta se desdobrasse para que a díade se sentisse integrada. Tinha sempre as palavras certas e fazia com que a díade tirasse as suas próprias conclusões e refletisse sobre as suas ações, foi um grande pilar na prática da mestranda e um grande exemplo enquanto profissional.

Ainda relativamente a este contexto, foi aqui que a mestranda aprendeu o que é estar em presença na sala de atividades. Estar presente "não é só no aspeto físico, é também evitar qualquer pensamento que nos distraia da situação (…)" (Inkiri, 2014, p.44), e, desta forma, focar toda a sua atenção nas crianças com quem vai trabalhar e deixando do "outro lado da porta" todos os seus problemas. É através deste foco no dia a dia do grupo, nas atividades e nas ações desenvolvidas pelas crianças tanto individualmente como em grande grupo, que o/a educador/a pode ter um conhecimento mais aprofundado do grupo com o qual trabalha.

Este grupo e o trabalho com ele desenvolvido tornou-se desafiante dia após dia, sendo uma motivação constante poder observar o crescimento de cada criança e saber que, em parte, também era responsável pelas suas

aprendizagens. Tornou-se assim gratificante, a cada dia que passava, sentir-se cada vez mais parte integrante da equipa e da sala de atividades.

No que concerne ao contexto de pré-escolar, esta era uma valência com a qual a mestranda tinha trabalhado, no entanto nunca com um grupo tão heterogéneo em termos de idades e a preocupação recaía sobre como esta iria ser capaz de realizar atividades que fossem estimulantes e enriquecedoras para todas as crianças. No grupo, para além da diversidade de idades, existia também uma criança com necessidades educativas especiais, mais precisamente espetro do autismo, algo com o qual a mestranda nunca havia interagido nem trabalhado.

Relativamente à organização do tempo, tal como no contexto de creche, este revelou-se bastante importante, visto ser essencial para todas as crianças. Neste contexto, a mestranda teve também a oportunidade de dinamizar e gerir o dia das crianças, envolvendo-se nas dinâmicas da sala.

A intervenção neste contexto pautou-se também pela introdução à metodologia de trabalho de projeto, algo novo para a estagiária, uma vez que nunca tinha realizado um projeto com crianças. Inicialmente, tornou-se difícil encontrar um tema para trabalhar, mas depois, com o empenho e dedicação das crianças, acabaram por ser desenvolvidos dois projetos. A certo momento da intervenção, a mestranda sentiu-se desmotivada, pois o grupo não estava a demonstrar muito interesse pelo projeto a ser desenvolvido. No entanto, com o desenrolar do tempo, surgiu a oportunidade de realizar um outro, tornando o interesse e empenho do grupo mais notório e mais enriquecedor e motivador o desenvolvimento do projeto por ambas as partes.

Com este grupo, a interação foi mais fácil, pois, até mesmo pelas próprias idades, estavam mais recetivos à presença de novas pessoas na sala. No entanto, existia um menino com NEE, que por vezes tornava difícil a interação

com os restantes elementos. Esta criança exigiu, por parte da mestranda, um trabalho de pesquisa mais focado, de modo a esta saber como lidar com o seu caso em específico, quer a nível de interação como de comportamento.

Um dos aspetos a que a mestranda teve mais em atenção e no qual incidiu as suas ações prendeu-se com os níveis de empenhamento do adulto, como a sensibilidade, estimulação e autonomia que a mestranda desenvolvia para e com o grupo perante as atividades. Assim, hoje a mesma considera que deverá ter mais atenção e deverá trabalhar mais o ponto da estimulação junto das crianças, pois é aquele em que apresenta mais dificuldade de transmitir.

Uma mais-valia verificada no contexto de pré-escolar foi o aumento do número de horas de trabalho no contexto, algo bastante relevante para a mestranda, pois esta considera que quanto mais tempo estiver inserida no contexto, integrando a sala de atividades, fazendo parte das rotinas e das atividades do grupo, mais se irá desenvolver, aprofundar os seus conhecimentos e a sua experiência.

Uma das lacunas que a mestranda considera ter havido durante a sua prática está relacionada com a pouca articulação de atividades com os pais e famílias. Apesar de a considerar como um ponto importante e defender que as famílias devem participar no dia a dia das crianças nas instituições, grande parte das atividades desenvolvidas com o grupo na sala de atividades e na instituição foram realizadas sem pedir a participação das famílias. No contexto de creche, a mestranda teve contacto recorrente com algumas das famílias pois presenciava os momentos de entrada e de saída da instituição. No contexto de pré-escolar, a colaboração das famílias já foi mais solicitada, aquando do pedido da participação das mesmas no projeto sobre o mundo. No entanto, a mestranda considera que estas parcerias e esta interação entre escola-família poderiam ter sido mais aprofundadas.

Toda a prática desenvolvida comportou processos da metodologia de investigação-ação, que se tornou um processo relevante e enriquecedor para a mestranda, uma vez que lhe permitiu perceber quais os melhores procedimentos para desenvolver atividades de caráter investigativo e exploratório junto das crianças, sabendo sempre mantê-las motivadas durante as diversas fases.

Importa salientar que a prática da mestranda e todos os conhecimentos foram sustentados pelas diversas unidades curriculares inseridas no plano curricular, permitindo a construção de saberes e competências e sobre os quais a PES I e II permitiram consolidação. Para além destas, salienta-se também a realização de narrativas reflexivas sobre temas que considerasse pertinentes investigar e situações com as quais a mestranda teve contacto, as reuniões com a equipa educativa, reuniões de supervisão em que levantavam sempre temas ou atitudes que a estagiária estava a desenvolver sem consciência e que lhe davam oportunidades de correções sobre tais ações.

É fundamental salientar a importância do par de estágio e do trabalho desenvolvido em equipa. Este proporcionou, à mestranda, inúmeras aprendizagens. Este percurso conjunto permitiu que ambas ultrapassassem mais facilmente os obstáculos, sendo sempre uma díade bastante unida, capaz de fazer um diálogo reflexivo acerca dos pontos mais e menos positivos da sua prática.

Em suma, a mestranda considera que todas as dificuldades e potencialidades vividas lhe proporcionaram um crescimento, tanto a nível das suas competências profissionais como pessoais. Constatou ainda que o/ educador/a tem um papel preponderante na vida das crianças, sendo um/a profissional que está em constante formação, deixando sempre prevalecer o

bem-estar e a realização das crianças, vendo-a assim como uma “prioridade” (Inkiri, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.

Araújo, S.B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S.B. Araújo, Educação em creche: Participação e Diversidade (pp. 30-74). Porto: Porto Editora.

Arends, R. (1995). Aprender a ensinar. Lisboa: McGraw-Hill.

Borràs, L. (2002). Capítulo 2 – Descobrir-se e conhecer-se a si próprio. In Manual da Educação Infantil – Experiências educativas, Descoberta de si mesmo. Setúbal: Marina Editores

Cadima, A.; Gregório, C.; Pires, T.; Ortego, C. & Horta, N.S. (1997). Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Castro, J.P. & Rodrigues, M. (2008). Sentido de número e organização de dados – Textos de apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Deconchy, J. (1990). O desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. Lisboa: Editorial Pórtico

Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores.* Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Feldman, R.; Papalaia, D. & Olds, S. (2001). *Mundo da Criança*. McGraw – Hill: Ciências da Educação

Folque, M. da A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.* Braga: Fundação Calouste Gulbenkian

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

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

Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (org.), *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 144 – 158). Porto Alegre: Artmed.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação dos 0 aos 3 anos: O atendimento em creche.* Porto Alegre: Artmed.

Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em Acção.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Inkiri, T. (2014). *Educação consciente – Escola viva Inkiri*. Piricanga: Editorial Inkiri

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

Marques, R. (s.d.). *A criança na Pré-Escola*. Lisboa: Livros Horizonte

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção.* Porto: Porto Editora

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

Oliveira-Formosinho (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira – Formosinho, *Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp.61 – 108). 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, *A escola vista pelas crianças* (pp. 11 – 29). Porto: Porto Editora

Oliveira – Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa a Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira – Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis participação* (pp. 25- 60). Porto: Porto Editora

Papalia, D.E. & Feldman, R.D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegra: Artmed.

Papalia, D.E.; Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw – Hil

Parente, C. (2002). Observação: Um processo de formação, práctica e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp.167-217). Porto: Porto Editora

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora

Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Ramos, M. A., & Gonçalves, R. E. (1996). As narrativas autobiográficas do Professor como Estratégia de Desenvolvimento e a Prática da Supervisão. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 123 - 150). Porto: Porto Editora.

Schultz, D.P. & Schultz, S.D. (2006). *Teorias da Personalidade.* São Paulo: Thomson

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

Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades.* Porto: Porto Editora

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Decreto-Lei nº 240/2001 (2011). Diário da República – I Série-A. *perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.* Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 241/ 2001 de 30 de agosto (2001). ANEXO Nº1 – Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. *Diário da República – I Série-A.* Lisboa: Ministério da Educação.

Creche. (s.d.) Organigrama da Instituição de Creche. Porto

Creche. (2013). Projeto Educativo da Instituição. Porto

Creche (2015). Projeto Curricular de Sala. Porto

Lei nº5/ 97 de Fevereiro. (1997). Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República - I Série* – A. Lisboa.

Recomendação nº3/2011 (2011). A Educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República*, 2ª série – Nº79 – 21 de abril de 2011. Lisboa.

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2017