

Orientação

AGRADECIMENTOS

“Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado”

Roberto Shinyashiki

Dizem que o sonho comanda a vida, desde que me lembro que sempre quis ser educadora, sempre foi esse o meu sonho, mas um sonho tal como Roberto Shinyashiki refere, para ser realizado necessita de alguém que acredite. Desta forma quero agradecer às várias pessoas que fizeram parte do meu sonho, permitindo o meu crescimento profissional e pessoal e que principalmente acreditaram.

Aos meus pais, por me apoiarem nas minhas decisões e nunca porem em causa o meu sonho. Por me darem a oportunidade de sair do conforto de casa à procura de um futuro melhor e por fazerem sacrifícios que irei estar eternamente grata.

À minha irmã, que acompanhou este meu sonho desde que nasci, e que mesmo com a distância me ajudou em todos os momentos com palavras de conforto. Mais do que ninguém, ela sabe o que é ir atrás de um sonho.

Ao meu namorado, Afonso que mais presenciou os meus momentos de alegria e de tristeza ao longo deste longo percurso, e que me permitiu sentir o conforto de casa com o seu carinho e palavras de incentivo.

Aos meus avós maternos, que me acolheram na sua casa e fizeram sentir o calor da família, alimentando o meu coração. Aos meus avós paternos que apesar de não estarem presentes, estão a ver o meu sonho a ser concretizado.

À Joana, que para além de par de estágio tornou-se numa grande amiga, ajudando-me sempre que precisava e partilhando comigo momentos únicos que marcarão para sempre a minha vida.

Às minhas amigas do Algarve, Mariana, Inês, Vanessa e Pelica, que me acompanharam ao longo destes anos todos, fazendo parte da minha família e que apesar de terem seguido rumos diferentes, sempre tentaram manter os momentos de reunião para partilhar histórias e conselhos.

Às minhas amigas que ganhei na faculdade, principalmente à Daniela e à Renata, que me proporcionaram grandes momentos de riso e que partilharam comigo uma das fases mais importantes da minha vida.

À minha família que sempre me apoiou ao longo das décadas no meu sonho, e que sabem que este sempre foi o meu sonho e principalmente aos meus padrinhos, que me deram um apoio constante quando cheguei ao Porto.

Ao Rodrigo, uma criança feliz e tão meiga, sempre preocupado com o meu bem-estar e felicidade. Com os seus apenas nove anos, transmitiu-me várias vezes palavras de tranquilidade e de incentivo.

À Prof^a. Doutora Sara Araújo, minha supervisora institucional e a razão pela qual optei pelo mestrado. Ao longo dos anos na ESE sempre foi uma referência para mim, pela sua partilha constante de saberes, pela disponibilidade e principalmente pelo gosto que transmite ao falar das suas experiências.

Ao Prof. Rui Bessa, que acompanhou sempre o meu percurso na ESE estando sempre disponível a ajudar, sempre com a sua boa disposição e alegria e que sei que no futuro continuará a acompanhar este meu sonho.

À Educadora Ana, que foi imprescindível ao longo desta última etapa, que para além de nos ensinar tanto, nos mostrou o que é fazer aquilo que se gosta. Uma educadora divertida, atenta, carinhosa e principalmente amiga. Uma amiga que ganhamos para a vida.

À Educadora Joana, que nos recebeu tão bem no contexto e nos deu a oportunidade de saber mais, tornando-se num exemplo de educadora, com a sua constante criatividade e imaginação em tudo o que fazia.

E não podia acabar da melhor forma, agradecendo a quem fez com que tudo isto fosse possível, orientando sempre os meus sonhos e proporcionando os melhores momentos da minha vida, às minhas Crianças!

RESUMO

O presente relatório de estágio surge com o intuito de apresentar e refletir sobre todo o percurso da mestranda nas valências de Creche e Pré-Escolar, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Porto. Neste sentido, são apresentados e descritos os dois contextos e os grupos de crianças com os quais a mestranda interveio e que fundamentaram a sua intencionalidade educativa. Ao longo da sua prática pedagógica, a mestranda centrou-se na metodologia investigação-ação assentando sobre as suas quatro etapas: a observação, planificação, ação e reflexão/avaliação. Esta metodologia recorre a instrumentos de recolha de dados que permitiram à mestranda um melhor levantamento de informação e a planificação de atividades diversificadas, estabelecendo a articulação entre a teoria e a prática e procurando desenvolver uma intervenção de qualidade. A Prática Educativa Supervisionada pressupõe também o conhecimento de pressupostos teóricos e legais que regulam toda a ação da mestranda e que serviram de suporte basilar para a sua prática, nomeadamente decretos-leis, orientações e modelos pedagógicos, entre outros, referidos ao longo do documento e com os quais a mestranda contactou ao longo da sua formação e a auxiliaram na co construção de saberes em conjunto com os atores educativos. Por fim, ao longo da sua prática a mestranda adotou uma postura crítica e reflexiva realizando uma reflexão na, sobre e para ação, o que lhe permitiu o desenvolvimento de competências e saberes para a construção do seu perfil profissional.

PALAVRAS-CHAVES: Creche, Metodologia Investigação-Ação, Prática Educativa Supervisionada, Pré-Escolar

ABSTRACT

This internship report was created with the purpose of introducing and reflecting on the entire journey of this Master student in the Nursing and Pre-School valencies within the scope of the Curricular Units of Supervised Educational Practice of the Master's Degree in Pre-School Education at Escola Superior de Educação do Porto. In this sense, the two contexts and the groups of children with whom the Master student intervened and that served as the basis for their educational intentionality are presented and described here. Throughout her pedagogical practice the master student focused on the research-action methodology, based on its four stages: observation, planning, action and reflection/evaluation. This methodology uses data collection tools that allow it to better collect information and plan diversified activities, establishing the articulation between theory and practice and this way a quality intervention. The Supervised Educational Practice also presupposes the knowledge of theoretical and legal presuppositions that regulate all the master student's actions and which served as a basic support for its practice, namely decrees-laws, ordinances, guidelines and pedagogical models, among others, referred throughout the document and with which the master student contacted during her training and helped her in the construction of scientific knowledge together with all the educational actors. Finally, throughout her practice, the master student adopted a critical and reflexive posture, reflecting at, on and for action, which allowed her to develop skills and knowledge to build her professional profile.

Keywords: Day Care, Research-Action Methodology, Supervised Educational Practice, Pre-School

ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico e Legal	5
1.1. A Formação do/a educador/a e o seu Papel enquanto mediador do conhecimento	5
1.2. A importância da Creche: intervenção nos primeiros anos de vida... 10	
1.3. A organização do espaço e do tempo para o desenvolvimento de Interações de qualidade no jardim-de-infância	12
1.4. A criança como Agente do seu processo educativo.....	14
1.5. A Pedagogia Participativa do/a Educador/a: Modelos Curriculares para a educação de infância e o Trabalho de Projeto.....	18
2. Caracterização dos contextos de Estágio e da Metodologia de Investigação-Ação	29
2.1. A Metodologia de Investigação-Ação	29
2.2. Contexto de Estágio na Valência de Creche	32
2.3. Contexto de Estágio na Valência de Educação Pré-Escolar	36
3. Descrição e Análise das Atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos.	43
3.1. Intencionalidade Educativa na valência de Creche	46
3.2. Intencionalidade Educativa na valência de Pré-Escolar: Projeto “Os Castelos”	61
Reflexão Final.....	79
Referências Bibliográficas	83
Documento Legais e Reguladores	87

ÍNDICE DE ANEXOS – SUPORTE DIGITAL

A: Planificações semanais

A1: Planificações de Creche

A1.1: Planificação Semanal – 4 a 6 de Abril

A1.2: Planificação Semanal (com feedback)- 11 a 15 de Abril

A1.3: Planificação Semanal – 18 a 22 de Abril

A1.4: Planificação Semanal – 26 a 29 de Abril

A1.5: Planificação Semanal – 2 a 6 de Maio

A1.6: Planificação Semanal – 9 a 15 de Maio

A1.6: Planificação Semanal (com feedback) – 16 a 20 de Maio

A1.7: Planificação Semanal (com feedback) – 30 Maio a 3 de

Junho

A2: Planificação de Pré-Escolar

A2.1: Planificação Semanal – 7 a 11 de Novembro

A2.2: Planificação Semanal – 14 a 18 de Novembro

A2.3: Planificação Semanal – 21 a 25 de Novembro

A2.4: Planificação Semanal – 28 de Novembro a 2 de Dezembro

A2.5: Planificação Semanal – 5 a 9 de Dezembro

A2.6: Planificação Semanal – 12 a 16 de Dezembro

A2.7: Planificação Semanal – 4 a 6 de Janeiro

A2.8: Planificação Semanal – 9 a 13 de Janeiro

A2.9: Planificação Semanal – 16 a 20 de Janeiro

B: Narrativas Reflexivas Individuais

B1: 1º Narrativa Reflexiva em Creche- 18 de Março

B2: 2º Narrativa Reflexiva em Creche- 15 de Abril

B3: 3º Narrativa Reflexiva em Creche – 27 de Maio

B4: 4º Narrativa Reflexiva em Pré-Escolar – 28 de Outubro

B5: 5º Narrativa Reflexiva em Pré-Escolar- 25 de Novembro

B6: 6º Narrativa Reflexiva em Pré-Escolar- 16 de Dezembro

C: Registos Fotográficos

- C1: Espaço Educativo no Contexto de Creche
- C2: Espaço Educativo no Contexto de Pré-Escolar
- C3: Atividades Propostas Pelo Adulto em Creche
 - C3.1: Mapa do Tempo
 - C3.2: “Gosto de Flores”
 - C3.3: Jogo Heurístico
- C4: Portefólios Individuais: Creche
- C5: Projeto Os Castelos em Pré-Escolar
 - C5.1: Fase I – Definição do problema
 - C5.2: Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho
 - C5.3: Fase III - Execução
 - C5.4: Fase IV – Divulgação/Avaliação

LISTA DE ABREVIATURAS

- DQP – Desenvolvendo Qualidades em Parcerias
DREN – Direção Regional de Educação do Norte
EPE- Educação Pré-Escolar
ESE – Escola Superior de Educação
FUC- Ficha da Unidade Curricular
IA- Investigação- Ação
IPP- Instituto Politécnico do Porto
IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social
JI- Jardim de Infância
ME – Ministério da Educação
MEM- Movimento da Escola Moderna
MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE- Necessidades Educativas Especiais
OCDE- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES- Prática Educativa Supervisionada
UC – Unidade Curricular
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) I e II, parte integrante do plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Porto (ESE), foi solicitada à mestranda a elaboração de um relatório de estágio que refletisse o seu percurso formativo assim como, a aquisição de competências que permitiram o desenvolvimento do seu perfil profissional.

O presente documento pretende ilustrar tudo o que foi referenciado anteriormente, como também, demonstrar a ação da mestranda nos contextos na valência de Creche e de Pré-Escolar no ano letivo de 2015/2016 e 2016/2017, sendo que este é parte fulcral para a habilitação para a docência, nomeadamente para a obtenção de grau de Mestre. Neste sentido, o relatório apresenta a prática pedagógica da mestranda, nomeadamente ao nível da observação e colaboração na sala de atividades; ao nível das experiências de planificação e avaliação, demonstrando a articulação entre a teoria e a prática e permitindo o seu desenvolvimento profissional. Deste modo a formação da mestranda teve por base o conhecimento científico prévio, o conhecimento profissional resultante da experiência e a investigação realizada pela mesma (Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de Maio).

Importa ainda realçar que o presente documento encontra-se dividido em três capítulos que permitem uma melhor organização dos conteúdos assim como, uma segmentação mais específica para uma melhor coerência e continuidade ao longo do documento.

No primeiro capítulo são apresentados pela mestranda, os pressupostos teóricos e legais que orientaram toda a sua prática e que serviram de base para a elaboração do seguinte relatório. Assim sendo, são apresentados alguns decretos-leis, leis, orientações e modelos curriculares que orientaram a formação da mestranda e que lhe possibilitarão uma prática de melhor qualidade enquanto educadora de infância. Para além disso, também são referidos alguns autores na área da Pedagogia e da Psicologia da Educação

que a mestranda estudou ao longo da Licenciatura e do Mestrado, e que achou pertinente evidenciar as suas perspectivas teóricas.

No segundo capítulo, dando continuidade ao anterior e recorrendo a alguns pressupostos teóricos e legais e às observações elaboradas pela mestranda, é apresentada a caracterização e descrição dos contextos onde a mestranda realizou a sua prática educativa supervisionada. Primeiramente é feita uma abordagem à instituição assim como aos seus recursos humanos e físicos e posteriormente noutra subcapítulo é feita a descrição da sala de atividades e do grupo com quem a formanda interveio. Neste capítulo a mestranda recorreu ao Projeto Curricular de Sala (PCS) e ao Projeto Educativo da Instituição (PEI) para uma melhor caracterização, servindo de complemento às suas observações elaboradas através de registos fotográficos e do diário de bordo e servindo de base para as suas planificações, de modo a dar resposta aos interesses e necessidades dos grupos. No início deste capítulo é referida ainda a metodologia que orientou toda a prática da mestranda, nomeadamente, a metodologia investigação-ação, tendo em conta as quatro fases do ciclo observação, planificação, ação, reflexão/avaliação e permitindo à formanda o desenvolvimento de uma reflexão na, sobre e para a ação.

No terceiro capítulo, sendo este o último capítulo, a mestranda apresenta algumas atividades que realizou em ambos os contextos, analisando e refletindo acerca das mesmas e de como o grupo ou alguma criança em particular reagiu a determinada atividade, tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), as experiências-chaves de HighScope e algumas brochuras do Ministério da Educação, ao nível da Linguagem e Escrita e das Artes. Para além das atividades, a mestranda aborda a importância da organização do espaço e do tempo, assim como a parcerias com as famílias para uma prática de qualidade. Neste capítulo, nomeadamente na valência de Pré-Escolar, é atribuído um grande ênfase ao trabalho de projeto que se realizou na sala com o grupo, sendo descritas todas as suas fases e uma grande parte das atividades realizadas.

Por fim, sendo a reflexão na, sobre e para ação fundamental ao longo de toda a formação da mestranda, no final do relatório é apresentada uma reflexão sobre todo o percurso da mestranda, nomeadamente das suas aprendizagens, das competências adquiridas e do papel da formação para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Assim como a importância da partilha de saberes e conhecimentos entre a mestranda, as educadoras cooperantes, o par de estágio e a orientadora institucional. Esta reflexão é seguida das referências bibliográficas e dos anexos em suporte digital.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo a mestranda apresenta os quadros teóricos e legais relevantes na sua prática pedagógica, que a auxiliaram ao longo do seu percurso formativo, permitindo o desenvolvimento do seu perfil profissional. Neste sentido, a mestranda recorre a perspectivas teóricas de diferentes autores da área da pedagogia e da psicologia da educação, assim como a leis, decretos-lei e portarias do sistema educativo, que permitiram uma melhor compreensão do papel do/a educador/a como mediador/a de aprendizagens e da imagem da criança como construtora do seu próprio conhecimento.

Deste modo são também apresentados os diferentes modelos curriculares para a educação de infância e orientações curriculares que acompanharam a PES da mestranda e que sustentaram as suas planificações e narrativas reflexivas, assim como o presente relatório de estágio.

A mestranda achou pertinente referir também a importância da creche, que não se encontra evidenciada na Lei de Bases do Sistema Educativo mas que fez parte da sua formação enquanto futura profissional de educação.

1.1. A FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A E O SEU PAPEL ENQUANTO MEDIADOR DO CONHECIMENTO

A formação de um/a educador/a inicia-se muito antes da sua entrada na instituição de formação e acaba muito depois, desde o seu nascimento até à sua morte, tal como “para Rousseau a educação do Homem começa ao nascer, antes de falar, antes de entender, depois se instrui. A experiência precede as lições”¹ (Molins, 1994, p. 124).

Na atualidade, o/a educador/a ainda é visto pela comunidade como um profissional com “pouca actividade intelectual, rigor e credibilidade

¹ Tradução da mestranda

académica” (Portugal, 1998, p. 196), sendo apenas necessário, nesta linha de pensamento, gostar de crianças para enveredar por esta profissão. Porém a educação formal do/a educador/a constitui um fator determinante para uma melhor qualidade de desempenho do profissional em educação, sendo que “o nível de educação formal [prediz] melhores cuidados caracterizados por sensibilidade, menos aspereza e menos distância emocional” (1998, p. 196). Nesta conceção o/a educador/a mobiliza conhecimentos e competências que lhe possibilitam responder às necessidades cognitivas, motoras e socio emocionais da criança, envolvendo-a num processo de aprendizagem, permitindo “o desenvolvimento de um currículo integrado” (Lei nº241/2001 de 30 de Agosto, capítulo III).

A formação formal recorrendo a pressupostos teóricos e legais possibilita que o/a educador/a não seja visto apenas como um “guardador de crianças” (Portugal, 1998, p. 204), mas sim como promotor do conhecimento através da elaboração de um currículo, ou seja, de um “plano de desenvolvimento e aprendizagem” (1998, p. 204).

Segundo o Decreto-lei nº 147/97 a atividade educativa na educação pré-escolar é desenvolvida por um/a educador/a de infância, com as habilitações legalmente previstas para o efeito, sendo que para além da sua atividade letiva, coordena atividades de animação socioeducativa, garantindo a qualidade de atendimento prestado às crianças (Lemos, 1997).

O acesso à educação é um direito de todas as crianças tendo como base uma igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29). Assim sendo, cada criança independentemente do seu sexo, cultura, etnia ou religião tem o direito à aprendizagem e a ser incluída no grupo. O profissional de educação deverá adotar práticas pedagógicas diferenciadas, tendo em conta as características das crianças e o contexto social de onde provêm, de modo a criar condições que apoiem as aprendizagens e progressos das mesmas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Formosinho salienta que “os professores dispõem de um currículo uniforme pronto-a-vestir tamanho único” com tendência a adotar, embora nem todos,

atitudes uniformes perante todas as crianças, porém “o caminho a fazer é da igualdade à equidade” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 77).

Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa no processo de educação (Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, capítulo II, Artigo 2º), o/a educador/a deverá promover o desenvolvimento pessoal e social da criança em parceria com as famílias “com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei nº49/2005 de 30 de Agosto), ao nível das suas aptidões físicas e mentais, preparando-a para o contacto com a cultura da sua sociedade e com os valores subjacentes à mesma (Convenção dos Direitos das Crianças, 1989 art.º29), “favorecendo [assim] a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (...) como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, capítulo II, Artigo 2º).

Para a planificação de atividades “ricas” e para uma melhor gestão e construção do currículo, o/a educador/a apoia a sua prática num conjunto de orientações curriculares que têm como base objetivos globais pedagógicos definidos pela lei, que permitem auxiliá-lo na melhoria do processo educativo. As OCEPE, foram o primeiro documento curricular publicado para EPE em Portugal e encontram-se evidenciadas num documento público, a que qualquer educador/a poderá ter acesso. Estas dividem-se em vários fundamentos e princípios que permitem orientar a prática do/a mesmo/a, ao nível da organização do ambiente, das diferentes áreas de conteúdo e a respetiva intencionalidade educativa e transições entre ambientes educativos (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Adotando uma abordagem socio construtivista da aprendizagem

dão grande importância ao papel do contexto, numa perspetiva ecológica e constituem um apoio à acção do educador para planejar, avaliar, estabelecer relações com as famílias, a escola e a comunidade e as experiências a propor em diversas áreas de conteúdo (...). (Folque, 2014, p. 47)

Embora estas orientações estejam evidenciadas para o período do Pré-Escolar e ainda não tenham sido elaboradas orientações para a creche, nas OCEPE que se encontram em vigor, revistas em 2016, é demonstrada a importância da transição entre a Creche e o Pré-escolar, tendo sido necessário

revisitar as OCEPE de 1997, tomando em consideração as sugestões enviadas perante a consulta pública, de modo a garantir “o desenvolvimento integral das crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4).

Para além das OCEPE, para a orientação das suas práticas, o/a educador/a faz uso das brochuras propostas pelo Ministério da Educação e que se encontram disponíveis para o público via digital. Ao longo da sua prática, a mestranda recorreu à brochura “A descoberta da Escrita”, “Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância” e “As Artes no Jardim-de-Infância”. Tendo sido esta última, a brochura que mais acompanhou a mestranda ao longo da sua prática na valência de pré-escolar.

Com este documento pretende-se incentivar a criação de contextos artísticos no jardim-de-infância, tal como refere as OCEPE (1997), “fornecendo suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura de descoberta de soluções e exploração de diferentes mundos” (citado em Godinho & Brito, 2010, p. 7). Segundo esta brochura, a experiência artística reparte-se em três domínios: a criação, quando a criança faz algo novo; a execução, quando a criança aplica as técnicas e a apreciação, quando a criança contacta com a obra de outros. Este último domínio foi particularmente visível na valência de pré-escolar, mais precisamente com o desenvolvimento do projeto “Os Castelos” em articulação com o projeto curricular de sala “Emocion’Arte” (Projeto Curricular de Sala 2016/2017). Neste documento é dado ênfase não só às artes visuais, como também à expressão musical, em articulação com as OCEPE, já referidas anteriormente. Porém ao longo das atividades o/a educador/a poderá articular outros domínios. Ao longo do documento são também apresentadas atividades que proporcionam experiências que estimulam “o desenvolvimento sensorial, a destreza manual e o controlo psicomotor” (2010, p. 15), e que são fundamentais para o/a educador/a que interage com idades mais precoces, nomeadamente na Creche. Isto porque as crianças mais pequenas centram os seus interesses em aspetos mais sensoriais e manipulativos (Godinho & Brito, 2010).

Relativamente às duas brochuras referidas primeiramente, “A descoberta da Escrita” e a “Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância”, apresentam o papel da linguagem e da escrita como capacidade de comunicação e de “acesso ao conhecimento sobre o mundo” (Mata, 2008, p. 9). Deste modo a interação com a escrita, mediada pelo/a educador/a permite o desenvolvimento de determinados conhecimentos e concepções. No que diz respeito à aquisição da linguagem, esta ocorre durante o período da infância de forma natural e espontânea, sendo necessário que o/a educador/a estimule o desenvolvimento linguístico através da planificação de atividades de consciência linguística e da criação de um contexto de qualidade e estimulante com experiências ricas (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Sendo o/a educador/a um/a mediador/a de aprendizagens, é crucial sublinhar ainda o papel ativo dos instrumentos de mediação como a linguagem, a escrita, os mapas e os diagramas que conferem “poder ou possibilitam a acção” do indivíduo (Folque, 2014). Porém a linguagem é considerada por Vygotsky o “instrumento dos instrumentos” (2014, p. 67), pois permite ao educador/a organizar o seu pensamento, refletir e planear. Deste modo, quando este/a planifica, deverá ter em conta a Zona de Desenvolvimento Próximo da criança, sendo esta a “distância entre o nível de desenvolvimento real [da criança] (...) e o nível potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto” (2014, p. 72) ou com os pares. Deste modo, o/a educador/a que “guia” a criança, através da interação adulto-criança, possibilita que se crie uma ligação entre o que é conhecido e o que é novo, sendo o/a educador/a um orientador desta aprendizagem (Folque, 2014).

Para que o/a educador/a se desenvolva enquanto profissional de educação importa também salientar, o trabalho em equipa, mais precisamente a colaboração com outros adultos. Tal como Dewey refere “a aprendizagem intelectual inclui a reunião e retenção de informação”² (Dewey, 1998, p. 82), e esta reunião de informação é conseguida através da interação com as crianças,

² Tradução da mestranda

mas também com outros agentes educativos. Tendo em conta que estes agentes partilham um mesmo objetivo, nomeadamente a aprendizagem da criança, é crucial a existência de um trabalho em equipa ativo, apoiante e respeitador, que permita a comunicação aberta e a discussão de ideias (Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo a mestranda salienta a importância do par de formação, da educadora cooperante e da supervisora institucional enquanto agentes fulcrais da sua formação profissional, através da reunião de saberes e que a auxiliaram ao longo do seu percurso académico e pessoal.

1.2. A IMPORTÂNCIA DA CRECHE: INTERVENÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Torna-se fulcral referir que a creche, espaço que atende crianças dos zero aos três anos de idade, apesar de não ser evidenciada na Lei de Bases do Sistema Educativo, é uma das valências para a qual o mestrado habilita a formanda. Neste sentido, apesar do “perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário” (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto). Tal como é referido pelas OCEPE o “trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim-de-infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos”. O/A educador/a deverá garantir a qualidade do clima relacional em ambas as valências, “em que o cuidar e o educar encontram-se interligados” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8) .

A creche continua a ser vista como um local de guarda, proteção e cuidados à criança aos olhos da sociedade, principalmente com a entrada da mulher no mundo do trabalho e com as respetivas exigências sociais, o que faz com que muitas famílias procurem novas soluções para os cuidados das crianças, ou seja, um local onde as possam colocar no “período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”

(Portaria nº262/2011 de 31 de Agosto, Artigo 3º). No entanto, muitos estudos já foram feitos sobre a importância da elevada qualidade educativa para as crianças com idades inferiores aos três anos, considerando a creche como um meio educativo (Portugal, 1998) e “um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento”(Portaria nº262/2011 de 31 de Agosto, Artigo 3º).Durante a primeira infância as crianças modificam-se rapidamente e é necessário que o/a educador/a através de observações constantes e do conhecimento obtido pela sua formação, desenvolva atividades estimulantes e envolventes (Portugal, 1998).Num contexto de creche é importante que o/a educador/a seja carinhoso, consistente e apoie o desejo natural da criança para aprender, assegurando as necessidades sociais e emocionais de segurança, necessidade físicas e sociolinguísticas (Post & Hohmann, 2011). Tal como a OCDE (2000) afirma:

“Ao definir legalmente o início da educação pré-escolar aos três anos de idade e na ausência de qualquer papel a desempenhar pelo Ministério da Educação no grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade, está-se a desperdiçar uma valiosa oportunidade de reforçar os alicerces da aprendizagem para toda a vida dos cidadãos portugueses mais novos”. (Ministério da Educação, n/d, p. 211)

Desde que nascem os bebés aprendem ativamente, nomeadamente através das relações que estabelecem com pessoas e com materiais, ao brincar e ao explorar (Post & Hohmann, 2011). Através de gestos, expressões e por vezes palavras comunicam os seus interesses e necessidades, passando a confiar no adulto que cuida delas e apoia o seu desenvolvimento. Estas interações que estabelecem com o adulto proporcionam o “combustível emocional” que os bebés necessitam para confrontar o mundo social e físico (Post & Hohmann, 2011, p. 12). Importa ainda referir que bebés e crianças até aos três anos recolhem informação a partir dos seus sentidos, através da coordenação do olfacto, tacto, visão, paladar e audição. Também os sentimentos e acções em conjunto com os cinco sentidos permitem a construção do conhecimento, tal como refere Post e Hohmann, “as explorações e interações precoces dos bebés com pessoas ou com materiais exercitam e

fortalecem as sinapses (conexões cerebrais ou vias neuronais) que irão utilizar para o resto das suas vidas” (2011, p. 24).

1.3. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO PARA O DESENVOLVIMENTO DE INTERAÇÕES DE QUALIDADE

Os profissionais de educação de ambas as valências que interagem com crianças em idades precoces necessitam de criar espaços com qualidade, que permitam o estabelecimento de relações responsivas e recíprocas e consequentemente uma melhor qualidade de experiências de aprendizagem das crianças (Post & Hohmann, 2011). Desta forma é a qualidade do meio e das relações, criança-criança e adulto-criança, que possibilitam o desenvolvimento da mesma (Kamii, 2003). Para isso o/a educador/a seleciona materiais diversificados que estimulem a curiosidade das crianças e “encoraja as crianças a fazer tudo o que pode com eles (...) [observando] o que fazem” (2003, p. 148), dando resposta aos seus interesses e estimulando-as a desenvolver as suas ideias, o seu pensamento crítico e a resolver problemas. O profissional de educação deverá também, nesta linha de pensamento, envolver-se nas brincadeiras das crianças para que possa conhecer melhor as suas capacidades e criar desafios às suas descobertas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Torna-se relevante referir, que o *feedback* é considerado crucial para a interação pedagógica, tendo impacto na disposição da criança para aprender. As crianças avaliam o seu desempenho através do encorajamento dado pelo/a educador/a, ganhando, numa fase posterior, confiança nas suas capacidades (Folque, 2014).

Para além da organização do espaço, o/a educador/a deverá ter em conta nas suas planificações o tempo, assegurando uma rotina diária consistente e repleta de oportunidades, garantindo uma aprendizagem ativa do grupo, dividindo a rotina por momentos quer na creche, quer no pré-escolar e acautelando as respetivas transições (Hohmann & Weikart, 2011).

Além do que já foi referido anteriormente, o/a educador/a tem um papel fundamental na planificação de atividades que permitam a interação adulto-criança, ao “nível da estimulação da curiosidade (...) de novas capacidades e impulsos de autonomia e independência” (Portugal, 1998, p. 207), sendo este um mediador das aprendizagens. A ação do educador/a deverá ter uma intencionalidade assentando num ciclo interativo de observar, planear, agir e avaliar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Para isso é necessário, que a planificação vá ao encontro do olhar atento do/a educador/a às necessidades do grupo, assim como aos seus interesses, considerando “os dados recolhidos na observação e na avaliação” (Lei nº241/2001 de 30 de agosto, artigo 2º, anexo I), sendo o processo de observação fulcral ao longo da prática pedagógica para a recolha de informação sobre a sua própria ação ou intervenção e sobre o grupo em questão (Coutinho, et al., 2009). Estas informações servirão para que o/a educador/a avalie, questione e reflita acerca das suas práticas e conheça a evolução dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, adequando a sua planificação da ação pedagógica (Coutinho, et al., 2009).

Tendo em consideração a importância das interações adulto-criança num contexto de “aprendizagem pela acção” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6), importa esclarecer os alicerces das relações humanas que são fundamentais para uma melhor qualidade de aprendizagem, servindo de base para a socialização da criança. Deste modo o/a educador/a deverá apoiar o desenvolvimento das crianças, através de um clima de apoio consistente, a confiança nos outros, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança (Hohmann & Weikart, 2011). Desta forma, a qualidade das interações entre o/a educador/a e a criança são um fator crucial para a garantia de boas aprendizagens, sendo importante centrar a atenção na “Escala de Observação do Empenhamento do Adulto” (Bertam & Pascal, 2009), que se encontra dividida em três categorias de ação, que permitem avaliar o envolvimento do adulto nestes momentos de aprendizagem. A primeira categoria diz respeito à sensibilidade, como o/a educador/a presta atenção aos sentimentos e bem-estar emocional da criança, tendo em conta as suas necessidades como a

empatia, a sinceridade e a autenticidade. A segunda categoria remete para a estimulação, mais precisamente como o/a educador/a estimula a criança, através da proposta de atividades e de que forma apoia a criança no desenrolar da atividade estimulando a ação, o raciocínio e a comunicação. Por fim a última categoria, mas não menos importante, já foi referida ao longo do capítulo e diz respeito ao desenvolvimento da autonomia, nomeadamente ao grau de liberdade que o/a educador/a pode oferecer à criança, no sentido de esta experimentar, dar opiniões, escolher as atividades ou exprimir as suas ideias (Bertam & Pascal, 2009).

1.4. A CRIANÇA COMO AGENTE DO SEU PROCESSO EDUCATIVO

Através dos estudos realizados por Piaget, este concluiu que o desenvolvimento humano ocorria de forma sequencial, tendo proposto sequências de desenvolvimento cognitivo desde da infância até à adolescência, os denominados estádios (Hohmann & Weikart, 2011). A mestranda baseou a sua prática pedagógica tendo em conta dois estádios que diziam respeito às faixas etárias com as quais interagiu, nomeadamente, o estádio sensório-motor (0-2 anos) e o estádio pré-operatório (2- 6 anos). Porém importa referir que estes estádios não devem ser perspetivados de forma rígida, mas apenas como indicadores do desenvolvimento. No estádio sensório-motor os bebés aprendem através de atividades motoras e atividades exploratórias que lhes permitam desenvolver os seus sentidos. É também neste estádio, mais precisamente entre os dezoito meses e os dois anos, que o bebé desenvolve a sua capacidade de representar mentalmente os objetos, através do uso de símbolos, e de iniciar o jogo de faz-de-conta, utilizando a imaginação e criando situações imaginárias com objetos ou pessoas. No estádio pré-operatório, as crianças desenvolvem de forma mais aprofundada o seu pensamento simbólico, nomeadamente a capacidade de usar símbolos ou representações mentais, às quais atribuem significado. Esta função simbólica é observável pelo educador quando estas envolvem-se na imitação diferida ou no próprio

jogo simbólico, reproduzindo situações que vivenciaram em casa ou utilizando objetos para simbolizar outra coisa. Neste estágio também é visível uma grande centração por parte da criança, encontrando-se muito focada no seu ponto de vista e não conseguindo ver o dos outros, centrando-se no *self* (Papalia, Olds, & Feldman, 2001)

Todas as crianças “tem o direito e o dever da educação” (Lei nº46/1986 de 14 de Outubro), sendo que o seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e linguístico é alcançado através da ligação entre a maturação biológica e as experiências vivenciadas nos diferentes contextos físicos e sociais. Deste modo, tendo em conta que “cada criança [é] um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8), este é tido como um ser com agência que vê e interpreta o mundo à sua maneira construindo o seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). O/A educador/a deve valorizar os seus saberes e competências, de modo a ir ao encontro das potencialidades das crianças.

Esse papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Surgindo assim o conceito de construtivismo como um “processo de construção de novo conhecimento com base no conhecimento corrente”³ (“Barberà *et al*, 2002, p. 114). Ao mesmo tempo que as crianças agem, interagem e participam em atividades, estas constroem o seu conhecimento, sendo que a aprendizagem e o desenvolvimento encontram-se intrinsecamente ligadas, e os conhecimentos obtidos pela criança resultam também das interações sociais que exerce com os outros. Através da aprendizagem pela ação, as crianças vivenciam experiências e retiram significado, construindo o seu conhecimento através da reflexão, que possibilitará atribuir um sentido ao

³ Tradução da mestranda

mundo que as rodeia. Tal como Piaget refere “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 19).

Nesta linha de pensamento, a criança vai “aprender a aprender”, sendo o papel da metacognição crucial para a aprendizagem de qualidade da mesma. A criança toma consciência, responsabilidade e controlo da sua aprendizagem, com o auxílio do/a educador/a (interação adulto-criança) e das experiências educativas que este lhe possibilita. A criança entende que aprender se baseia na compreensão e que para conhecer é necessária uma ação intencional, desenvolvendo assim a sua aprendizagem (Folque, 2014).

Segundo a perspectiva de Goldschmied e Jackson a criança é vista como um ser, que possui os seus próprios impulsos para aprender e crescer, sendo as suas experiências precoces valorizadas em si mesmas e necessitando de um educador de referência para as apoiar (Goldschmied & Jackson, 2006).

Porém para a criança aprender, necessita de querer, de ter iniciativa pessoal, ou seja, de se encontrar motivada para a atividade de aprendizagem, visto que as crianças agem no seu desejo inato de explorar (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido surge assim o conceito de resiliência: a criança, que persiste na aprendizagem apesar das suas dificuldades ou frustrações e dedica-se às tarefas, encontrando recursos materiais e intelectuais, humanos e relacionais necessários, é considerada resiliente. Deste modo, “as crianças aprendem a ser autocríticas num ambiente facilitador e são encorajadas a tornar-se persistentes face às dificuldades” (Folque, 2014, p. 85). Segundo a mesma autora é assim importante, a interação das crianças com a comunidade, tornando-se mais competentes e autónomos e com um grande nível de motivação intrínseca para aprender, denominando-se por “os três R” a capacidade de aprender (resiliência), a capacidade de mobilização de recursos, referida anteriormente (resourcefulness) e a reflexividade (Folque, 2014).

Desta forma, o conhecimento é construído através de processos de comunicação entre a criança e os indivíduos. Para aprender, a criança faz uso da linguagem, sendo esta o principal meio através do qual constrói a sua identidade, articulando o cognitivo com a relação social e afetiva. Através dos

diálogos entre educador e a criança, este orienta as suas perspectivas, partilhando ideias e significados e possibilitando a negociação e participação da criança, resultando numa aprendizagem profunda. Possibilitando assim a colocação de andaimes ao pensamento da criança (Folque, 2014).

Para além da interação adulto-criança, a interação com pares desempenha um papel importante na aprendizagem da criança, libertando-se do adulto, esta envolve-se em atividades conjuntas e partilha ideias e interesses com as outras crianças, “através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (Hohmann & Weikart, 2011). Esta partilha de conhecimento pode aumentar a motivação da criança para aprender, através da realização de atividades difíceis e da imitação do outro. Mais uma vez é referida a importância do uso da linguagem nestas atividades para a demonstração do seu pensamento (Hohmann & Weikart, 2011).

Tendo em conta tudo o que já foi referido, ao demonstrarem as suas intenções as crianças através da aprendizagem pela ação, envolvem-se em experiências-chaves que lhes permitem desenvolverem-se a nível intelectual, emocional, social e físico (Hohmann & Weikart, 2011). Porém é importante referir que as experiências - chave para o pré-escolar são distintas das de creche, tendo a mestranda se auxiliado nas mesmas para a elaboração das planificações e narrativas reflexivas.

Tal como para o adulto, a Escala de Envolvimento da Criança, permite observar os indicadores e os níveis de envolvimento da criança em ação. Deste modo, a mestranda fez uso deste instrumento ao longo da sua prática, tendo-os abordado nas suas narrativas reflexivas. Deste modo os indicadores de envolvimento que o/a educador/a deverá ter em conta ao longo da sua prática pedagógica são: a energia, se a criança se encontra interessada e estimulada; a complexidade e criatividade, quando a criança mobiliza as suas capacidades cognitivas; a concentração, se a criança encontra-se atenta na atividade; a expressão facial e postura; a persistência, nomeadamente a duração da concentração na atividade; a precisão, se demonstra um cuidado especial com o seu trabalho; o tempo de reação, se reage com rapidez a estímulos; a linguagem e a satisfação (Bertam & Pascal, 2009).

1.5. A PEDAGOGIA PARTICIPATIVA DO/A EDUCADOR/A: MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E O TRABALHO DE PROJETO

No Decreto-Lei nº241/2001 é definido o perfil do/a educador/a de infância, referindo que este tem como dever conceber e desenvolver “o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto). Deste modo o/a educador/a deve mobilizar competências e conhecimentos teóricos necessários para o desenvolvimento de um currículo integrado. Apesar das orientações curriculares, referidas anteriormente, auxiliarem o/a educador/a na sua prática pedagógica, não garantem por si só a qualidade nas salas, “a adoção de um modelo curricular na educação de infância é (...) um importante fator de qualidade” (Formosinho, 2013, p. 10).

Ao longo da sua formação a mestranda pôs em prática uma pedagogia participativa, enveredando por abordagens socio construtivistas e adotando uma práxis pedagógica fundamentada em teorias, tendo em vista a criança como construtora do seu conhecimento e não como uma “tábua rasa” sem conhecimentos prévios, ouvindo a sua voz e permitindo o envolvimento da mesma em atividades e projetos que lhe permitissem atribuir significado às suas experiências. Neste sentido, os modelos curriculares conceptualizam a criança como agente da sua aprendizagem que participa “na vida da família, da escola e da comunidade”, permitindo romper com a pedagogia transmissiva (Formosinho, 2013, p. 20).

O/A educador/a deverá organizar a sua pedagogia em torno dos seus saberes e teorias, mas também das crenças, princípios e valores que emergem na ação e no meio. Para isso necessita de organizar o ambiente, observar e escutar a criança para poder dar uma melhor resposta aos seus interesses e necessidades (Hohmann & Weikart, 2011).

Ao longo da sua prática a mestranda pode observar a utilização de vários modelos curriculares e propostas pedagógicas nas salas de educação de infância, nas valências de creche e pré-escolar, tendo-se identificado com determinados princípios e orientações para a prática destes mesmos modelos e tendo tido a oportunidade de os pôr em prática. Assim sendo, estas propostas pedagógicas foram: o Movimento da Escola Moderna (MEM), Highscope, Elinor Goldshmid, Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e Pedagogia-em-Participação.

Como ambas as salas onde a mestranda realizou a PES fundamentavam a sua prática educativa nos modelos MEM e Highscope, a mestranda achou pertinente começar por abordar estes modelos.

A abordagem Highscope foi reiteradamente abordada ao longo da formação da mestranda, nomeadamente na licenciatura e no mestrado, tendo sido a que a mestranda se identificou mais e recorreu preferencialmente para orientar a sua prática. Este modelo rege-se pelos princípios orientadores da “Roda de Aprendizagem”, que é apresentada tanto para creche como para o pré-escolar, tendo como núcleo central a aprendizagem pela ação ou aprendizagem ativa, em que a criança vivencia experiências e retira significado delas através da reflexão. Esta roda contém também as ideias fundamentais que orientam a abordagem como as interações, o ambiente, as rotinas, a observação da criança, no caso da creche e a avaliação no caso do pré-escolar. O/A educador/a deverá criar um clima psicologicamente protegido e apoiante pondo em prática estratégias de interação positivas, garantindo uma melhor qualidade na interação adulto-criança e permitindo à criança envolver-se em diferentes experiências-chaves que diferenciam da creche para o pré-escolar (Hohmann & Weikart, 2011).

O modelo curricular Highscope baseia o seu trabalho na teoria cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget e na filosofia de educação de John Dewey, autores já referidos anteriormente, vendo a aprendizagem “como um processo no qual as crianças agem sobre, e interagem com, o mundo imediato de forma a construírem um conceito de realidade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6), sendo a autonomia da criança a preocupação central nas obras de Piaget

(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Deste modo parte do/a educador/a apoiar o desenvolvimento da criança, observando e interagindo com as crianças de modo a ir ao encontro do seu pensamento e raciocínio. Para isso seleciona materiais diversificados de modo a garantir oportunidades suficientes para as crianças e providencia espaço e tempo para puderem usar e explorar ativamente estes mesmos materiais com todos os sentidos. Neste sentido, a criança é o sujeito da sua ação iniciando atividades que partam das suas intenções e escolhendo os materiais que vão ao encontro dos seus interesses, estabelecendo relações com os pares e com o/a educador/a (Hohmann & Weikart, 2011).

Tendo sido a abordagem Highscope a que a mestranda mais se identificou na prática torna-se importante descrever os aspetos que mais desenvolveu no contexto. Nesta perspetiva surgem as experiências-chaves existentes para a creche e que serviram de suporte às observações realizadas pela mestranda, assim como, para a realização das planificações que orientaram a sua ação educativa.

As experiências-chaves surgem como um conjunto de linhas orientadoras “que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” e auxiliam o/a educador/a a descrever o que as crianças conseguem fazer individualmente ou em grupo (Post & Hohmann, 2011, p. 36). Neste sentido, demonstram os conhecimentos e competências que emergem das ações dos bebés e crianças. Estas encontram-se organizadas em nove domínios na valência de creche: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, explorar objetos, noção precoce da quantidade e de número, espaço e tempo (Post & Hohmann, 2011).

O papel do adulto, nesta linha de pensamento, é o de criar oportunidades que permitam à criança entrar em contacto com experiências e o de fazer propostas de atividades que permitam o desenvolvimento intelectual, motor e físico da criança, através de um ambiente estimulante (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Para além das interações, também a organização do ambiente físico e gestão do tempo é uma das preocupações da abordagem Highscope. Deste modo, é fundamental proporcionar um ambiente de conforto e bem-estar à criança, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, possibilitando “o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101). Este modelo ressalta a importância da exploração e do brincar da criança, sendo crucial a criação de um ambiente flexível que promova as escolhas das crianças e que seja atraente e convidativo para as mesmas, podendo ser alterado consoante as suas sugestões. Assim sendo as salas Highscope, tal como a mestranda pode observar ao longo da PES, encontram-se claramente delineadas de modo a apoiar diferentes brincadeiras e atividades lúdicas, as nomeadas áreas de interesse (Post & Hohmann, 2011).

Assim sendo, o/a educador/a deverá ajustar a rotina diária do grupo em segmentos de tempo específicos para a realização de determinadas atividades nas diferentes áreas, nomeadamente atividades de pequenos e grandes grupos com o objetivo de promover a interação e a cooperação e apoiar a iniciativa da criança (Hohmann & Weikart, 2011).

A abordagem Highscope confere também um papel importante às famílias na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Desta forma para que a transição entre a casa e a creche ou jardim-de-infância se desenvolva de forma tranquila, é fundamental a criação de um ambiente de apoio no contexto educacional. Para isso o/a educador/a planeia reuniões com as famílias ou realiza encontros informais e reconhece a importância das famílias no quotidiano das salas, envolvendo as mesmas em atividades de sala, “estas parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum” (Post & Hohmann, 2011, p. 327).

Desta forma, segundo a abordagem Highscope praticar uma comunicação aberta é um dos elementos fundamentais através da partilha das observações das crianças, assim como através do encorajamento aos pais a participarem na

sala, fortalecendo o respeito e a confiança. Relativamente às crianças, o adulto deverá responder positivamente às formas de comunicar da criança sobre as famílias, para que estas se sintam à vontade para falar abertamente sobre o que se passa no seu meio familiar (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente ao modelo curricular MEM, a mestranda identificou-se com alguns dos seus princípios e instrumentos adotados, tendo-os desenvolvido na sua prática nas valências de creche e pré-escolar.

Segundo Niza (1992), este modelo tem três grandes finalidades formativas nomeadamente, a iniciação a práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (citado em Folque, 2014).

O MEM evidencia a importância do brincar e do jogo, como atividades mediadoras no desenvolvimento humano, sendo proporcionado um tempo lúdico para que as crianças descubram os materiais e os explorem. Atribui também importância a que as crianças tenham controlo sobre os seus processos de aprendizagem, sendo que as experiências da vida e os seus saberes constituem a base para a aquisição de novos conhecimentos. O/A educador/a MEM é considerado/a um/a promotor/a da organização participada que estimula a autonomização e responsabilização de cada criança (Niza, 2013).

O presente modelo pedagógico para a educação de infância, foi desenvolvido tendo em conta três condições essenciais: primeiramente os grupos são constituídos por crianças de várias faixas etárias e com diferentes capacidades, ou seja, grupos heterogêneos de modo a enriquecer a aprendizagem social e cognitiva, constituindo um grupo inclusivo e diversificado; em segundo lugar existe um clima de expressão livre, sendo que o/a educador/a tem em conta as experiências, opiniões e ideias das crianças e por fim é proporcionado, tal como foi referido anteriormente, um tempo lúdico para que as crianças possam explorar e descobrir (Folque, 2014).

O modelo MEM baseia-se em muito nas propostas e técnicas pedagógicas apresentadas pelo conceituado pedagogo Celestin Freinet, desta forma os instrumentos de organização e regulação educativa utilizados pelo mesmo têm

vindo a ser reestruturados e refundamentados para que possam ser utilizados nas salas de pré-escolar (Niza, 2013). Neste seguimento, para auxiliar o/a educador/a MEM na sua ação pedagógica, este/a recorre a instrumentos de pilotagem, que a mestranda pode observar e construir ao longo da sua prática em conjunto com as crianças, e que “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como informantes de regulação formativa” (Folque, 2014, p. 55). Estes instrumentos denominam-se por mapa de presenças, mapa de atividades, inventários, diário de grupo, quadro de distribuição das tarefas, mapa do tempo, mapa das regras e jornal de parede. Alguns destes instrumentos, nomeadamente o mapa das regras, o mapa das presenças, o mapa do tempo e o jornal de parede, foram utilizados pela mestranda e pelas educadoras nas salas devido à sua grande flexibilidade e para uma melhor organização do grupo (Vasconcelos, 1997).

Para que este modelo seja posto em prática é necessário que o adulto atue tendo em conta a ZDP de cada criança, colocando “andaimes” para que esta progrida e dando sempre que possível feedback à criança tendo em conta as suas ações (Vasconcelos, 1997). O conceito de ZDP abordado por Vygotsky, destaca o papel do professor como “membro mais experiente da sociedade, aquele que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p. 35).

Por fim, tendo em conta que a organização do tempo é um dos aspetos fundamentais do MEM, este encontra-se dividido em vários momentos, sendo um deles Atividades e Projetos (Folque, 2014).

A pouco e pouco, as crianças são estimuladas para reflectir sobre essas atividades e assim começam a atribuir-lhes significado e intencionalidade, aprendendo a antecipar e a orientar os seus planos de acordo com uma finalidade, envolvendo-se no que Niza designa como uma conduta de projeto (Folque, 2014, p. 59).

Enfocando agora na MTP, esta surge como forma de promover propostas de qualidade para a educação de infância. Ao longo da prática pedagógica surge a necessidade de utilizar metodologias de trabalho ativas e

construtivistas que envolvam a criança em processos de investigação (Vasconcelos *et al.*, n/d). Desta forma o trabalho de projeto com crianças “tem-se revelado eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (Vasconcelos *et al.*, n/d, p. 7). O que se pretende com esta proposta é a criação de um “olhar interdisciplinar”, envolvendo as diferentes áreas de conteúdo num projeto de sala (Vasconcelos *et al.*, n/d, p.7). A MTP pode ser utilizada em qualquer nível educativo, tendo a mestrandia utilizado na faixa etária dos três anos.

Qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças (Vasconcelos *et al.*, n/d, p. 8).

O trabalho de projeto é considerado uma abordagem pedagógica que se centra num problema ou no estudo sobre um determinado tema, no qual as crianças envolvem-se num trabalho de pesquisa e planificação de modo a encontrar respostas para as questões colocadas inicialmente. Ao longo do projeto envolvem-se, tal como refere Bruner (1986), em processos de negociação e consenso que permitem o seu crescimento intelectual e social (citado em Vasconcelos *et al.*, n/d).

Ao longo do processo, “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos *et al.*, n/d, p. 11). Neste sentido o adulto ao utilizar a MTP coloca “andaimes” à criança, trabalhando na sua ZDP, colocando-lhes interrogações, problemas, oportunidades de discussões e situações dilemáticas que permitem estimular o desenvolvimento intelectual da mesma (Vasconcelos *et al.*, n/d).

Neste sentido, a conceção de um projeto de sala passa por várias fases que serão inumeradas de seguida. Primeiramente ocorre a definição do problema, através da formulação do problema ou de questões a investigar e partilhando-se os saberes que as crianças já possuem acerca do assunto em questão, elaborando-se teias ou mapas conceituais; na segunda fase ocorre a planificação e desenvolvimento do trabalho, fazendo-se uma previsão dos

possíveis desenvolvimentos do projeto, utilizando as teias, os mapas ou redes como linhas de pesquisa para a definição do que se vai fazer, quem vai fazer e como se vai fazer; na terceira fase ocorre a execução do projeto, sendo que as crianças partem para o processo de pesquisa, organizando, selecionando e registrando a informação através da elaboração de gráficos ou sínteses para depois discutirem e contrastarem as suas ideias; por fim a última fase é a da divulgação/avaliação, onde as crianças expõem o trabalho feito ao longo do projeto nas paredes da sala ou nos corredores, demonstrando à família e à comunidade tudo o que foi feito, é também considerada a fase da socialização do saber. Ao longo de todo o processo e após o seu término avalia-se o trabalho e a intervenção de todos os elementos do grupo, assim como a informação e as competências adquiridas (Vasconcelos *et al.*, n/d).

As fases anteriormente referidas podem-se entrecruzar e reelaborar gerando um conhecimento em espiral. Torna-se relevante referir que numa sala pode ocorrer mais do que um projeto, desde que seja relevante para o grupo e cada projeto não precisa de ser executado por todas as crianças (Vasconcelos *et al.*, n/d).

Neste sentido “o trabalho de projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, ativando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Vasconcelos *et al.*, n/d, p. 18), sendo a criança vista como um pequeno investigador, sujeito da ação e construtor do seu processo de aprendizagem, um ser competente e capaz para resolver problemas e encontrar respostas para descobrir o mundo (Vasconcelos *et al.*, n/d).

Cabe então ao/à educador/a criar as suas práticas estimulantes e ser um/a “provocador/a”, convidando as crianças à experimentação e à reflexão através da introdução de questões, “a emergência de um projeto depende da criação de um contexto educativo que favoreça a situação, considerada locus da aprendizagem e ponto de ancoragem do método de projeto” (Araújo, 2013, p. 58). O/A educador/a lê os sinais da criança e organiza de forma flexível o espaço e os materiais e o tempo de modo a permitir a realização destes projetos.

Ao longo dos projetos, a documentação pedagógica torna-se crucial servindo de reflexão e avaliação do projeto e dos elementos constituintes do mesmo, permitindo “visibilizar, legitimar e valorizar o trabalho da criança” (Araújo, 2013, p. 59)

Tendo em conta tudo o que foi referido anteriormente os projetos permitem um impacto positivo nas crianças ao nível da autonomia, da identidade e do desenvolvimento de competências. As crianças aprendem a agir, refletir, documentar e planificar, sendo construtoras ativas dos seus conhecimentos (Araújo, 2013).

Para além das propostas já abordadas, a mestranda utilizou na sua prática, nomeadamente na valência de Creche, a proposta do Jogo Heurístico de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson. Este jogo baseia-se em envolver um grupo de crianças, durante um período de tempo, num ambiente controlado e onde encontram-se dispostos uma grande quantidade de materiais, com os quais elas brincam sem qualquer intervenção do adulto. O brincar heurístico é uma abordagem que não possui uma maneira correta de fazê-lo, havendo apenas indicações que devem ser seguidas de forma próxima, sendo que cada educador/a tem liberdade para escolher os seus materiais (Goldschmied & Jackson, 2006).

A criança nesta abordagem é orientada para “descobrir as coisas por si mesmo” através de uma atividade exploratória espontânea. Esta abordagem é aconselhada para crianças a partir dos dois anos de idade, pois é nesta idade que estas sentem um grande impulso para descobrir as coisas por si mesmas, estabelecendo relações e observando como os objetos se comportam no espaço através das suas manipulações (Goldschmied & Jackson, 2006).

Porém para esta atividade é fundamental que o/a educador/a disponibilize uma vasta gama de objetos novos e interessantes, com diferentes tamanhos, pesos, cores e texturas com os quais a criança não está habituada a brincar, como por exemplo latas, paus de madeira, pinhas, rolos de cabelo, bolas de pingue-pongue, cordas, tecidos, entre outros. Durante o jogo, cada criança escolhe os objetos com os quais quer brincar, não havendo uma maneira correta ou errada de os usar (Goldschmied & Jackson, 2006).

O jogo heurístico desenvolve um grande prazer nas crianças, tendo um papel significativo no desenvolvimento da concentração da criança e na habilidade de manipulação. Relativamente ao adulto, este tem o papel de facilitador, não estimulando ou elogiando o que a criança se encontra a fazer (Goldschmied & Jackson, 2006).

A arrumação dos materiais, é também considerada uma fase importante no brincar heurístico, as crianças devem juntar os materiais todos nos respetivos sacos. Estes sacos devem ser grandes o suficiente e feitas de um material resistente, devendo ser fechados por meio de cordas. Para auxiliar neste processo o/a educador/a deverá fornecer um material a uma criança e indicar por gestos onde se coloca, “capacitar as crianças a selecionar e perceber diferenças e semelhanças é uma das suas tarefas, ao dirigir a tarefa de coletar os itens” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 156).

Por fim, a última proposta à qual a mestrandia recorreu e que foi observada ao longo da PES, foi a Pedagogia-em-Participação. Este modelo evidencia a importância da democracia, devendo os jardins-de-infância ser organizados “para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio”, promovendo a igualdade e a inclusão de todos (Formosinho & Araújo, 2013, p. 12).

Nesta linha de pensamento, é evidenciada a importância de criar espaços e tempos pedagógicos que permitam desenvolver atividades que valorizem a experiências, os saberes e as culturas das crianças. Deste modo é importante a construção de contextos educativos complexos que permitam a “emergência de possibilidade múltiplas e que participem no processo de construir participativamente conhecimento” (Araújo, 2013, p. 45).

A Pedagogia-em- Participação desenvolve a sua prática tendo em conta quatro eixos centrais: o primeiro eixo pedagógico diz respeito ao “ser-estar” envolvendo o bem-estar físico e psicológico da criança. O/A educador/a deverá providenciar experiências que permitam o desenvolvimento da identidade da criança, e que permitam à criança ver as diferenças e semelhanças entre si e as outras; o segundo eixo é o eixo do pertencimento e da participação, evidenciando a pedagogia de laços e a importância da participação da criança

em experiências que lhe permitam criar pertença; o terceiro eixo pedagógico denomina-se por explorar e comunicar, e demonstra a importância da aprendizagem experiencial, tal como já foi referido nos outros eixos, abordando a relevância do ambiente como local de aprendizagens plurais; o quarto eixo pedagógico denomina-se por eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem, evidenciando a importância dos portefólios e da consulta dos mesmos por parte das crianças para que possam observar o que foi realizado e os seus progressos (Formosinho & Araújo, 2013).

Para além dos eixos evidenciados, este modelo pedagógico refere a importância de criar espaços responsivos que acomodem diferentes intenções de jogo e intenções para a ação, através da disponibilização de materiais pedagógicos que criem oportunidades à criança. As interações adulto-criança têm também um papel fundamental neste modelo, devendo o adulto intervir criando múltiplas zonas de desenvolvimento próximo e adotando uma pedagogia de autonomia, evidenciando “a construção das interações pedagógicas como mediadoras do direito de cada criança a ser respeitada e a participar” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 18).

Devido à transição de casa para a creche ser por vezes complicada, o presente modelo refere a importância do papel das famílias na adaptação para o novo contexto, sendo fundamental a construção de laços entre a criança e os adultos. O adulto necessita de ser responsivo, promovendo o respeito e a confiança, para que a criança se sinta segura. Esta construção de confiança e abertura é alargada aos pais, assim, “a participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 21). Esta partilha com as famílias, é conseguida também através também da criação de portefólios de aprendizagem, ou seja, de documentação pedagógica. O portefólio individual de cada criança possui trabalhos feitos pelas crianças e fotografias que documentam a vivência da criança no contexto e que são apresentados aos pais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

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

No presente capítulo é realizada a caracterização dos dois contextos educativos onde a mestranda realizou o seu estágio, nas valências de creche e pré-escolar e a metodologia de investigação utilizada pela mesma ao longo da sua prática. Relativamente aos contextos de estágio, primeiramente é feita uma abordagem geral das instituições tendo em conta as leis, os decretos-lei e as portarias do sistema educativo e numa fase posterior a descrição e análise do ambiente físico das salas e do grupo de crianças com o qual a mestranda realizou a sua formação.

2.1. A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O presente tópico pretende abordar a metodologia de investigação utilizada pela mestranda ao longo da sua prática no contexto educativo, esta surge assim nos estudos de investigação com o intuito de orientar o educador na procura de conhecimento. A metodologia IA consiste num processo reflexivo em que o/a educador/a analisa a sua própria prática educativa de uma forma aprofundada, usando distintas técnicas de investigação, tendo como objetivo, segundo Elliot (1993) “melhorar a qualidade de acção dentro da mesma” (Coutinho, 2013, p. 363). Desta forma o desenvolvimento profissional do/a educador/a é resultado de três dimensões interligadas representativas de todo o processo “a investigação, a acção e formação” (2013, p. 364). Esta metodologia permite ao/à educador/a a construção de conhecimentos, a compreensão da sua prática e a modificação da mesma, transformando os atores intervenientes. Porém, é primordial referir que “o propósito fundamental da IA não é tanto gerar conhecimento, é sobretudo, questionar as

práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los” (2013, p. 367), permitindo assim a reconstrução das suas práticas.

O processo de IA é constituído por um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e cíclica, nomeadamente a observação, a planificação, a ação e por fim a reflexão (Coutinho, 2013). Este processo permite ao/a educador/a, através de um olhar retrospectivo, rever a sua prática e reformulá-la, dando início posteriormente a um novo ciclo. Esta sequência repete-se ao longo do tempo, devido à necessidade que o/a educador/a tem de analisar as suas interações, tentando alcançar melhores resultados. Deste modo, tendo em conta o que foi referido anteriormente, a IA permite que o/a educador/a desenvolva a sua análise reflexiva da prática contribuindo para a planificação que realiza todas as semanas assim como, para a alteração de determinados aspetos da sua intervenção. A planificação é fundamental pois sustenta toda a ação do/a educador/a, devendo ser flexível e ir ao encontro dos dados recolhidos sobre o grupo (Coutinho, 2013).

O/A educador/a para poder intervir no contexto tem de saber observar, problematizar e intervir (Estrela, 1990). Para a realização desta investigação, a mestrandia recorreu a técnicas e instrumentos de recolha de dados que a auxiliaram no levantamento de informação acerca da sua “própria acção ou intervenção” (Coutinho, 2013, p. 370) e do contexto onde realizou a sua prática educativa. Posto isto, estas técnicas podem ser agrupadas em três categorias: técnicas baseadas na observação, técnicas baseadas na conversação e análise de documentos (Coutinho, 2013). A técnica mais utilizada pela mestrandia foi baseada na observação, em que esta presencia “em directo e presencialmente o fenómeno em estudo” (2013, p. 370), interagindo com os participantes da investigação. Deste modo a formanda é considerada um observador participante, assumindo um “duplo papel” (Estrela, 1990, p. 33) enquanto observador do seu próprio grupo. Torna-se fulcral referir que a observação engloba todos os sentidos, “não só a percepção visual, mas também a percepção auditiva, tátil e olfactiva” (Flick, 2005, p. 138).

A observação qualitativa, segundo Wiersma (1995) consiste na investigação “que descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou

medidas” (citado em Coutinho, 2013, p. 28), sendo o seu objeto de estudo as situações e interações ocorridas no contexto, tentando o educador atribuir-lhes significado. Esta observação foi realizada, pela mestranda, através do recurso a notas de campo descritivas e reflexivas, o denominado diário de bordo, com narrativas e interpretações acerca “do ambiente, da aparência física e do carácter dos participantes, daquilo que dizem e como atuam” (2013, p. 370). Neste tipo de observação, a mestranda observou naturalmente o que se encontrava ao seu redor, fazendo pequenos registos acerca de determinados comportamentos, fenómenos ou ocorrências, sendo designada como observação naturalista (Coutinho, 2013). Tendo em conta casos mais específicos, a mestranda recorreu ao registo de incidentes críticos, elaborando planificações e narrativas reflexivas, tornando-se estas num espaço onde o/a educador/a analisa o grau de complexidade e de significado de uma determinada problemática. Para além destes instrumentos, a análise de documentos possibilitou à mestranda a análise do grupo e da instituição, através da leitura do Projeto Educativo da Instituição e do Projeto Curricular de Sala.

Embora não esteja explicitamente incluída em nenhuma das três categorias referidas anteriormente, a mestranda utilizou ao longo da sua prática instrumentos de observação “em segunda mão” (Flick, 2005, p. 151), nomeadamente meios visuais para fins de investigação. Estes instrumentos surgem como complemento às notas de campo da mestranda, conseguindo um “registo naturalista dos acontecimentos” (2005, p. 170). Deste modo o/a educador/a pode recorrer a fotografias e vídeos como meio de recolha de dados, “permitindo o registo pormenorizado de factos e oferecendo uma visão mais compreensiva e holística” (2005, p. 151), captando situações que são rápidas de mais para o olhar humano. Já Hopf (1985) refere que estes meios visuais possibilitam “opções alargadas para uma avaliação intersubjetiva das interpretações (...) a para a flexibilidade teórica” (2005, p. 171), permitindo uma maior quantidade de dados qualitativos.

Tendo em conta o que já foi referido anteriormente, a metodologia de IA contribui para a formação profissional, pessoal e académica da formanda e

para o desenvolvimento do pensamento reflexivo da mesma. É no diálogo entre a reflexão e a prática que o/a educador/a reconstrói as suas práticas, nomeadamente através da reflexão na, sobre e para a ação (Coutinho, 2009). A triangulação entre estes três conceitos, permite que a mestranda reflita durante o processo de observação, reflita após este mesmo processo com o intuito de rever a sua prática e possibilite o desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas práticas, encontrando soluções para os problemas encontrados e “dessa maneira reorientar as suas práticas no futuro” (Coutinho, 2013, p. 367). Em jeito de conclusão, segundo Paulo Freire (1975), “quanto mais as pessoas se aplicam na acção transformadora das realidades, mais se inserem nela (na acção) criticamente” (citado em Coutinho, 2009, p. 375).

2.2. CONTEXTO DE ESTÁGIO NA VALÊNCIA DE CRECHE

Na primeira Prática Educativa Supervisionada, a mestranda realizou o seu estágio num estabelecimento de cariz particular inserido na Área Metropolitana do Porto. Esta instituição foi criada de acordo com as normas das entidades reguladoras Direção Regional de Educação do Norte (DREN) e Segurança Social, possuindo “instalações e equipamento suficiente e adequado aos objectivos que se propõe” (Lei nº9/79,1979 p.4). Tal como é referido no Artigo 10 da Lei nº9/79 “É condição de funcionamento das escolas particulares e cooperativas a existência de uma direcção pedagógica, exercida por pessoa singular ou por órgão colegial, que inclua um representante da entidade a quem haja sido outorgada a licença para a constituição da escola” (Lei nº9/79,1979,p.5), assim sendo o infantário possui uma diretora institucional que tem como funções principais orientar a vida do infantário e coordenar aspetos mais particulares relacionados com a atividade educativa, como a planificação e organização das atividades didáticas da instituição. Para além destas funções, é fundamental referir o papel das reuniões que ocorrem com toda a equipa educativa possibilitando a tomada de decisões e a partilha de ideias e opiniões. No que concerne à equipa educativa, esta encontra-se

dividida em pessoal docente e pessoal não docente. Deste modo a instituição possui sete educadoras de infância, três professores e doze profissionais não docentes.

Relativamente aos espaços pedagógicos, estes devem “acomodar e responder à multiplicidade de sentimentos, pensamentos, projetos que as crianças transportam” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17). Assim sendo, a instituição encontra-se dividida em dois pisos sendo que no piso superior encontram-se as três salas de creche, uma do 1 ano e duas dos 2 anos, uma sala dos três anos, um escritório e três casas de banho. No que diz respeito ao piso inferior, podem-se encontrar as salas de pré-escolar, uma dos 4 anos e uma dos 5 anos (possuindo ambas acesso a um grande espaço exterior), um refeitório (que serve de salão polivalente), uma cozinha, uma sala de arrumos, um escritório e duas casas de banho. Tal como foi referido anteriormente, a instituição possui um grande parque exterior o que permite responder a “(...) diferentes intenções de jogo, intenções para a ação, estados emocionais” (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2013, p. 17), devido à diversidade de materiais pedagógicos que foram cuidadosamente escolhidos (árvores, flores, pneus, escorregas).

Relativamente à sala onde a mestranda realizou o estágio, mais precisamente a sala dos 2 anos (cf. Anexo C1), dispõe de uma grande quantidade de luz natural assim como a divisão em seis grandes áreas específicas (Post & Hohmann, 2011, p. 122). Esta divisão da sala permite, tal como é referida na perspetiva educativa da Pedagogia-em-Participação, o desenvolvimento de atividades plurais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Todas as áreas encontram-se etiquetadas com o respetivo nome e imagem, para que a criança explore e compreenda as diferentes categorias presentes na sala, desenvolvendo a “consciência espacial de onde as coisas estão” (Post & Hohmann, 2011, p. 144).

Relativamente à primeira área, a área do faz de conta (cf. Anexo C1, imagens 3 e 4) é uma das zonas mais procuradas pelas crianças, apelando à sua imaginação e criatividade, as crianças imitam personagens que muitas das vezes correspondem aos seus pais, transpondo situações que lhes ocorrem no

dia-a-dia (Pinto & Santos, 2015). Esta área encontra-se num dos cantos da sala e está dividida em dois espaços: o espaço da cozinha (cf. Anexo C1, imagem 3) e o espaço do quarto (cf. Anexo C1, imagem 4). A área dos jogos (cf. Anexo C1, imagem 6) encontra-se no início da sala sendo complementada por um armário com prateleiras, onde existem diferentes jogos de puzzles, dominós e encaixe, que favorecem o raciocínio lógico matemático. Esta área estabelece ligação com outra área, a mesa central, pois as crianças pegam nos jogos e gostam de explorá-los em cima da mesa, desenvolvendo a sua motricidade fina e raciocínio. Ao lado desta área, num dos cantos da sala, é possível encontrar um espaço de construções e de carros (cf. Anexo C1, imagem 5), estando interligada com a área dos jogos, sendo constituída por um tapete e vários cestos ilustrados com a respetiva imagem dos objetos, cada cesto tem carros, animais, pistas de comboio e peças de encaixe. As crianças adoram esvaziar estes cestos e explorar todos os materiais em conjunto, muitas das vezes levando coisas desta área para as restantes áreas (Post & Hohmann, 2011). A área da leitura, sendo um local mais calmo e relaxante, encontra-se afastada das restantes áreas, sendo constituída por um tapete central com pufes coloridos e possuindo um móvel com livros resistentes e adequados à faixa etária do grupo. Esta área serve também para a organização do grupo, sendo que a educadora reúne em grande grupo no tapete para realizar atividades orientadas. É importante referir que a parede que corresponde a esta mesma área possui ainda alguns “instrumentos de pilotagem” (Folque, 2014, p. 55) como o mapa das presenças (cf. Anexo C1, imagem 1) e o mapa do tempo, para que desta forma seja mais fácil a criança participar autonomamente realizando o seu registo. Por fim, a área da plástica é o local ideal para as crianças explorarem a sua criatividade e motricidade fina, oferecendo uma vasta gama de experiências sensório-motoras através da exploração de materiais provenientes do quotidiano como tintas, cola, esponjas, lápis, canetas, folhas, aguarelas, pincéis e plasticina (Post & Hohmann, 2011). Na hora da sesta todos os brinquedos são recolhidos, sendo o seu espaço ocupado por catres azuis (cf. Anexo C1, imagem 7), onde são colocados os respetivos sacos de cama de cada criança, etiquetados com o seu nome (cf. Anexo C1, imagem 8). Para além do

espaço interior, a sala usufrui, tal como foi referido anteriormente, de um pequeno parque exterior que apenas as crianças da creche podem frequentar acedendo através de uma porta de vidro da sala (cf. Anexo C1, imagem 9). Este parque permite a criação de uma área de movimento, garantindo uma maior interação dentro do grupo devido à existência de “equipamentos de brincadeiras cooperativas” (Post & Hohmann, 2011, p. 104).

Para uma maior organização da prática educativa e definição de uma intencionalidade educativa é necessário que haja a conceção de um currículo, ou seja, a criação de um plano de desenvolvimento e aprendizagem, para que pelo contrário o/a educador/a não seja visto apenas como um mero “guardador de crianças” (Portugal, 1998, p. 204). Deste modo o projeto curricular de sala, “Viagem pelo Mundo das histórias”, parte das orientações do projeto educativo da instituição, fazendo uma adaptação tendo em conta as necessidades, os interesses e as dificuldades do grupo de crianças presente na sala (Projeto Curricular de Sala 2015/2016).

No que concerne ao grupo para quem incidia este projeto, este era constituído por doze crianças, cinco do sexo feminino e sete do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. A maioria das crianças já tinha feito os três anos, havendo apenas uma criança com apenas um ano. Uma das crianças tinha necessidades educativas especiais (NEE), tendo sido diagnosticado paralisia cerebral, necessitando de uma professora de ensino especial duas horas por semana. Esta criança também se encontrava a ser acompanhada fora do contexto escolar por um fisioterapeuta. Outro dos meninos possuía dificuldades a nível linguístico, necessitando de um terapeuta da fala fora do contexto escolar. Relativamente ao grupo, revelava-se bastante heterogéneo ao nível socio-afetivo, sendo que as crianças mais novas ainda careciam de afetos. A maioria das crianças tinha dificuldades em descentrar-se encontrando-se no estágio Pré-operacional, em que a criança, segundo Piaget “não é capaz de adoptar a perspectiva alheia” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 38), o que desperta maiores conflitos, muitos querem o brinquedo que o outro tem.

A nível motor o grupo encontrava-se muito bem desenvolvido, as crianças eram particularmente autónomas a descer e subir escadas, apenas as crianças mais novas precisavam da ajuda de um adulto. Na hora das refeições, conseguiam comer sozinhos, utilizando faca, garfo e colher, sendo que a criança mais nova, ainda utilizava a colher para comer. O grupo dos 2A tinha um particular relacionamento com o grupo dos 2B, isto porque ambos os grupos comiam juntos, de modo a facilitar a ligação que iria ocorrer no próximo ano, nomeadamente na sala dos três anos. Ao nível da higiene, apenas a criança mais nova e a criança com NEE necessitavam de fralda, no entanto já se encontravam a fazer o desfralde.

Relativamente à linguagem, “é uma das chaves da Educação de Infância” (Zabalza, 1996, p. 51), a maioria das crianças possuía um desenvolvimento linguístico característico da sua idade, encontrando-se na fase pós-telegráfica começando a combinar entre três ou mais palavras em frases, conhecendo muito vocabulário e compreendendo o discurso do adulto, expressavam os seus sentimentos e desejos e faziam uso do discurso imperativo.

Focando a atenção nos interesses do grupo, a mestranda pode observar que o grupo gostava particularmente de ouvir histórias e de contar as histórias, gostavam de cantar músicas, principalmente a música “A roda do autocarro”, “o sapo não lava o pé” e o “lobo mau”. Ao nível da expressão plástica, gostavam de explorar livremente materiais e fazer registos com recurso a diferentes técnicas de plástica como esponjas, colagens e principalmente pintura com tintas.

2.3. CONTEXTO DE ESTÁGIO NA VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na segunda Prática Educativa Supervisionada, a mestranda realizou o seu estágio numa Instituição Particular de Solidariedade Social inserida na área Metropolitana do Porto. A instituição acentua a importância do contacto

com a comunidade, estabelecendo parcerias com a Câmara Municipal, a Biblioteca Municipal e o Museu Etnológico, que tentam ir ao encontro dos projetos educativos da instituição (Projeto Educativo 2016/17). Torna-se relevante referir que se rege pela Lei nº 172-A/2014 onde são definidas as IPSS como “instituições particulares de solidariedade social (...) sem finalidade lucrativa, constituídas exclusivamente por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de justiça e solidariedade” (p.3). Neste seguimento, o presente contexto surgiu como resposta social de apoio à infância abarcando duas valências, creche e pré-escolar, e mais tarde um ATL. Tendo em conta o organograma da instituição relativamente à sua estrutura organizacional, o infantário possui uma diretora institucional que “garante a execução das linhas de orientação curricular e a coordenação da actividade educativa” (Lei nº4/97,1997 p.672), assim como realiza reuniões ao longo do ano com todos os colaboradores para uma melhor organização das atividades da instituição e para a implementação do Projeto Pedagógico Educativo, “em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (Lei nº43/89, 1989 p.457). Deste modo, no ano letivo de 2016/2017 a equipa pedagógica decidiu implementar o Projeto Pedagógico “Emocion’Arte” que pretende sensibilizar a comunidade escolar para a arte, dando a conhecer às crianças vários artistas consagrados e de que forma podem expressar os seus sentimentos e pensamentos. Este projeto é considerado também o projeto de sala. Ao nível da intervenção, a equipa educativa centra-se nos modelos curriculares de Movimento da Escola Moderna (MEM), HighScope e Pedagogia-em-Participação.

A instituição incentiva a participação das famílias ao longo do ano letivo, realizando reuniões anuais com os pais, com o objetivo de “criar uma relação de parceria, individual e coletiva com as famílias” (Projeto educativo 2016/17). Ao nível dos recursos humanos, o corpo docente é constituído por seis educadoras de infância, que se reúnem mensalmente para planificar e avaliar a prática pedagógica e o corpo não docente por dezanove profissionais.

No que concerne aos espaços pedagógicos, a instituição é constituída por dois edifícios térreos e um espaço exterior. Num dos edifícios podem-se

encontrar duas salas de creche, uma de 1 ano e uma dos 2 anos, um berçário, três salas de pré-escolar, uma dos 3 anos (sala A), uma dos 4 anos (sala B) e uma dos 5 anos (sala C), que dispõem cada uma de uma casa de banho e dispensa, o gabinete da direção e secretaria, uma dispensa de apoio, um refeitório com a respetiva cozinha, uma lavandaria e duas casas de banho para adultos e funcionários. Devido à necessidade de mais espaço, foi construído outro edifício sendo composto por uma sala dos 2 anos, um refeitório, duas salas de ATL e três casas de banho. Relativamente ao espaço exterior, a instituição possui um parque infantil (cf. Anexo C2, imagem 33) com escorrega (cf. Anexo C2, imagem 36), baloiços (cf. Anexo C2, imagens 34 e 35) e várias árvores de grande estatura (cf. Anexo C2, imagem 39), que possibilitam o bem-estar e a aprendizagem da criança, criando-se um ambiente que “apoia com segurança a exploração ativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 43).

Nesta instituição a mestrande e o seu par pedagógico realizaram a sua prática na valência de pré-escolar, mais precisamente na sala dos 3 anos (sala A). O grupo em questão era constituído por vinte e quatro crianças, nove do sexo masculino e quinze do sexo feminino. É importante salientar que este grupo possuía algumas crianças cujos pais eram originários de outros países como Brasil, Ucrânia e França. Tendo em conta o seu desenvolvimento cognitivo e da linguagem e apesar de ainda não ter sido realizado um diagnóstico médico, uma das crianças possuía algumas necessidades adicionais de suporte, apresentando dificuldades ao comer, ao nível da expressão oral, recorrendo apenas a algumas palavras e dificuldades ao nível da concentração. Outras duas crianças possuíam também dificuldades ao nível linguístico, necessitando de um terapeuta da fala fora do contexto escolar. No entanto o restante grupo falava fluentemente e de forma compreensível, conhecendo a diferença entre “eu, tu e nós” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 322), recorrendo a gestos ao longo do seu discurso verbal e contando histórias uns aos outros através de uma linguagem clara. Torna-se fulcral referir que uma das crianças foi retirada dos cuidados da mãe pelo tribunal, revelando ainda uma grande carência de afetos ao nível socio-afetivo. Relativamente à constituição do grupo, resultou da junção de dois grupos de

crianças que antes não possuíam qualquer contacto, tendo inicialmente algumas dificuldades em relacionarem-se e a cooperarem em grupo. Deste modo existia uma preocupação por parte da educadora para que as atividades realizadas permitissem o desenvolvimento de valores cívicos, como a cooperação entre o grupo, a partilha, o respeito pelo outro e a ajuda, permitindo “o desenvolvimento de relações sociais positivas” (Mary & Weikart, 2011, p. 65). Segundo a nomenclatura de Piaget, o grupo encontrava-se no “estádio pré-operatório” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 312) de desenvolvimento, revelando uma compreensão centrada no *self*, culminando assim em alguns conflitos nas áreas da sala (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Porém demonstravam progressos cognitivos ao nível da função simbólica e da compreensão de número. Ao nível motor, mais precisamente da motricidade grossa, o grupo encontrava-se bem desenvolvido apesar de algumas crianças terem dificuldades em saltar com os pés juntos e a descerem escadas sozinhas. Relativamente ao desenvolvimento da motricidade fina, ainda muitas crianças não conseguiam manusear bem a tesoura e a faca, sendo que a faca só foi introduzida neste ano letivo.

No que diz respeito aos interesses das crianças, primeiramente torna-se crucial referir que este grupo gostava de partilhar as suas experiências do quotidiano em grande grupo no tempo de acolhimento; tinha um particular interesse pelo conto de histórias, ficando muito atentos quando se contava uma história e realizando posteriormente o reconto; interesse pela música; pela plástica, principalmente na exploração sensorial com massa e com a interação com materiais novos e de diferentes texturas; e pela área da casinha.

Relativamente ao espaço educativo, a sala A (cf. Anexo C2) possuía grandes dimensões assim como, acesso a luz natural proveniente das várias janelas existentes. Ao longo das paredes da sala era também possível observar vários instrumentos de pilotagem do MEM (Folque, 2014), como o mapa das presenças, o jornal de parede (cf. Anexo C2, imagem 26) e o mapa das regras. Para a criação de um contexto de aprendizagem ativa é crucial proporcionar às crianças espaços organizados e equipados com materiais diversificados (Hohmann & Weikart, 2011), deste modo a educadora dividiu a sala em seis

áreas de interesse (Hohmann & Weikart, 2011): a área do acolhimento, a área da casinha, a área das construções e garagem, a área da biblioteca, a área dos jogos e a área das expressões. A área da casinha (cf. Anexo C2, imagens 18 e 19) encontrava-se dividida em duas estruturas, o quarto e a cozinha, embora esta tivesse rodeada de uma vedação com uma porta, para separar esta área das restantes. Ambas as estruturas possuíam materiais (cf. Anexo C2, imagens 20 e 21) provenientes do quotidiano da criança que “refletiam a vida familiar das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 176). A área das construções e garagem (cf. Anexo C2, imagens 15, 16 e 17), embora estivesse dividida em duas estruturas, as crianças podiam deslocar os brinquedos de um tapete para o outro. Nesta área podia-se encontrar um armário ajustado às dimensões das crianças, onde existiam várias caixas transparentes etiquetadas com a respetiva fotografia e com os diversos materiais (animais, transportes, pista, legos) o que facilitava o seu acesso por parte das crianças e a sua arrumação quando acabassem de brincar (Hohmann & Weikart, 2011). A área da biblioteca (cf. Anexo C2, imagem 24) encontrava-se num dos cantos da sala, de modo a tornar-se uma área mais calma e uma zona de conforto, com acesso a vários livros, uma mesa, almofadas, tapete e fantoches. A área dos jogos (cf. Anexo C2, imagem 14) era composta por uma mesa grande com várias cadeiras e por um móvel ajustado às dimensões das crianças com os respetivos jogos (puzzles, ábacos, jogos de encaixe). Em cada prateleira encontravam-se as fotografias dos jogos para facilitar a sua arrumação. Por fim na área das expressões (cf. Anexo C2, imagem 11), as crianças podiam contactar com vários materiais como plasticina, tintas, lápis, papéis (cf. Anexo C2, imagem 12) e principalmente “materiais de desperdício”, que possibilitavam o desenvolvimento de atividades sensoriais como modelagem, pintura, desenho ou colagens. Quando os trabalhos estavam a secar eram colocados num estendal (cf. Anexo C2, imagem 27), feito de corda e molas, que percorria a sala. Tendo em conta o espaço pedagógico, é fundamental referir que as paredes dos corredores (cf. Anexo C2, imagens 28 e 29) que dão acesso à sala serviam como forma de exposição e divulgação, dos trabalhos e projetos realizados pelas crianças, à comunidade e famílias.

Por fim, “a organização do tempo é fundamental para que as crianças se sintam seguras” (Projeto de sala 2016/17 p.14), no que diz respeito à rotina diária, esta iniciava-se por volta das nove horas com o acolhimento realizado na área central da sala onde se cantavam os bons dias, realizando posteriormente um pequeno diálogo com as crianças. Posteriormente, a educadora propunha a sua atividade e/ou projeto, sendo que no final desta as crianças iam brincar para as áreas ou para o espaço exterior consoante o clima meteorológico. Por volta das onze horas as crianças reuniam-se novamente em grande grupo para marcar as presenças e realizarem a sua higiene pessoal, preparando-se para a etapa seguinte do almoço. No final do almoço era mais uma vez realizada a higiene pessoal para que pudessem ir fazer a sesta. Por volta das duas e meia acordavam e seguia-se mais uma atividades e projetos. De seguida podiam brincar até as três e meia da tarde, sucedendo-se a hora do lanche e a partida.

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

O presente capítulo pretende apresentar e refletir sobre as atividades e projetos realizados pela mestranda ao longo da PES, estabelecendo uma relação com os pressupostos teóricos e legais descritos pela mesma no capítulo I.

Durante este capítulo é possível observar o percurso e a evolução da mestranda ao longo da sua prática de modo a desenvolver competências profissionais e aprofundar os seus conhecimentos. Neste sentido, a mestranda, durante as suas práticas, adotou uma pedagogia centrada na praxis de participação procurando dar voz à criança e “responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, como um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crença” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15). Nesta linha de pensamento, a mestranda procurou orientar a sua pedagogia em torno dos saberes que construiu na ação em articulação com os quadros teóricos e as suas crenças e valores, criando-se assim uma triangulação interativa (Oliveira-Formosinho, 2007).

A PES “tem como intenção formativa a construção de saber profissional docente para a Educação de Infância” (Araújo, 2016, p.1), permitindo mobilizar saberes científicos, pedagógicos e culturais e construir uma atitude reflexiva e investigativa através da reflexão sobre, na e para a ação para uma melhor tomada de decisões na prática. Em ambas as valências a mestranda teve em consideração, na elaboração das suas atividades, a imagem de criança como construtora de conhecimento e com competência para ter voz na sua aprendizagem.

Apesar de a Creche não ser reconhecida nas Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação da mestranda englobou esta valência, visto que tal como foi referido no capítulo I, “a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3

anos” (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto). Embora nunca tenha interagido com Creche, a mestranda sempre manifestou um profundo interesse por desenvolver a sua prática pedagógica com crianças entre os 0 e os 3 anos, porque os interesses e capacidades das crianças durante estes anos de vida modificam-se rapidamente e é necessária imaginação e conhecimento para criar atividades estimulantes e envolventes, ao contrário das ideias correntes da sociedade que “trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido” (Portugal, 1998, p. 198).

Relativamente ao pré-escolar, ao contrário da creche, a mestranda já tinha interagido anteriormente com esta valência ao longo da licenciatura. Esta revelou-se um grande desafio para a díade no início do ano letivo devido à falta de participação do grupo nas atividades e nos diálogos realizados durante o tempo de Acolhimento. Esta situação deveu-se ao facto de ser a primeira vez que o grupo estava com a educadora cooperante, encontrando-se ainda em fase de adaptação. Pelo contrário na creche, como foi evidenciado no capítulo II, o grupo já tinha a mesma educadora desde a sala de 1 ano e iria continuar com a mesma para a sala dos 3 anos. Na sala de pré-escolar existia também uma criança com necessidades adicionais de suporte, embora o diagnóstico não tenha sido conclusivo, o que fazia com que a sua capacidade de concentração fosse menor em determinadas atividades, o que se tornou também num grande desafio para a díade.

Ao longo da PES a mestranda teve em consideração alguns documentos relevantes para a sua prática nomeadamente as OCEPE, o Perfil de desempenho profissional, as brochuras, as experiências-chaves de HighScope, o Projeto curricular de sala e o Projeto Educativo da Instituição. Neste sentido, para uma intencionalidade educativa, a mestranda teve de primeiramente realizar uma observação naturalista e participante, sendo esta a primeira etapa para uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática pedagógica (Estrela, 1990). Para tal a mestranda observou cada criança, assim como o grupo, de modo a elaborar uma planificação de atividades e projetos adequados às suas necessidades e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto). Esta observação

permitiu conhecer as características do espaço e do tempo, mas também as características das crianças. Esta observação possibilitou passar posteriormente para a segunda etapa do ciclo da metodologia investigação-ação referida no capítulo II, a planificação (Coutinho, 2009). Neste seguimento, a mestranda procurou planificar a sua “intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto), estabelecendo objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem para responder às necessidades identificadas. Estas planificações permitiram que a mestranda refletisse sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, estabelecendo experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários e o espaço para as concretizar. Neste sentido:

Trata-se de articular uma espécie de “fundo” curricular (claras intenções, sequência progressiva de fins e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.) que permita dar sentido tanto às diferentes linhas de atuação planificadas de antemão como a aquelas que vão surgindo no dia-a-dia. (Zabalza, 2009, p. 23).⁴

No que diz respeito às planificações semanais (cf. Anexo A), estas eram realizadas em reunião com todos os intervenientes do processo educativo, nomeadamente com a educadora cooperante e com o par pedagógico, tendo em conta as observações feitas pelas mesmas na semana anterior assim como os objetivos delineados pela educadora cooperante, respeitando sempre o projeto curricular de sala elaborado no início do ano letivo. Este tempo dedicado à planificação era também um tempo de reflexão, permitindo à mestranda refletir em grupo acerca de determinadas situações que presenciou e que se revelaram grandes dificuldades na sua intervenção e como colmatá-las, de modo a melhorar a sua prática.

Torna-se fulcral referir o papel das famílias no planeamento de atividades, nomeadamente alguns pais, que decidiram participar

⁴ Tradução da mestranda

voluntariamente em atividades por eles propostas ou propostas pela díade, permitindo o enriquecimento da prática educativa. Relativamente à conceção das planificações no pré-escolar, revelou-se mais desafiante para a mestranda visto que as suas áreas de conteúdo remetiam para as OCEPE, agora em vigor em 2016, que possui domínios novos e uma nova organização das áreas de conteúdo.

Neste seguimento, a observação permitiu a planificação de propostas que, partindo dos interesses das crianças, estas pudessem alargar e aprofundar, visto que a “curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11). Deste modo em pré-escolar, utilizando a MTP, foi feito um projeto que partiu de um interesse particular do grupo e que foi aprofundando ao longo dos meses.

Tal como foi referido anteriormente, a mestranda partiu da Metodologia de IA para uma intervenção de qualidade, sendo que após a observação e planificação sucedeu-se a fase da ação, através da promoção de atividades que permitiram a construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto).

3.1. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA NA VALÊNCIA DE CRECHE

A primeira atividade em Creche dinamizada pela díade baseou-se nas observações realizadas nas duas primeiras semanas de PES no contexto. Neste sentido, a mestranda pode observar que as crianças revelavam um profundo interesse pelo estado do tempo, referindo constantemente “está a chover”, “está sol, podemos ir ao parque”, tendo também apreendido o conceito de “tempestade” devido a uma história contada pela educadora cooperante. Os conhecimentos de meteorologia são aspetos que interessam às crianças e que

podem ser aprofundados para além da sua observação e registo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Deste modo tendo em consideração que a sala utilizava um instrumento de pilotagem MEM nomeadamente o mapa de presenças, apesar de a mestranda se encontrar na valência de creche, achou pertinente propor a elaboração de um mapa do tempo. Sendo este um instrumento de pilotagem permitia “organizar a vida na sala de atividades” (Vasconcelos, 1997, p. 111) e fornecia à criança noções de tempo cronológico e meteorológico. No entanto, a mestranda não queria apenas apresentar o mapa do tempo, sendo fundamental uma contextualização para uma melhor compreensão do mapa por parte das crianças. Desta forma, a díade pensou em estratégias que permitissem promover o conhecimento dos diferentes estados do tempo e, depois de alguma pesquisa e de recorrerem à ajuda do professor de música Rui Bessa definiram as suas atividades, dividindo em atividade de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Nas reuniões dedicadas a planificações semanais a mestranda e o seu par pedagógico ilustraram as suas ideias, tendo obtido o consentimento da educadora na planificação das atividades e delimitando os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim a díade, tendo em vista, que as atividades em creche deverão ser de cariz sensorial, devido ao desejo natural “que os bebés e as crianças [têm] por explorarem e aprenderem diretamente utilizando o seu corpo todo e os seus cinco sentidos” (Post & Hohmann, 2011, p. 114), iniciou a sua intervenção com uma atividade de pré-leitura. Primeiramente apresentou em grande grupo vários sons de algumas condições climatéricas como a chuva, o vento e a trovoada com o auxílio de alguns instrumentos (cf. Anexo C3.1, imagem 40) não convencionais (pau de chuva, trovoada remo, tubos de plástico). À medida que estes eram apresentados a mestranda questionava as crianças acerca dos diferentes sons, perguntando “que som é este?”, “o que faz lembrar?”. A maioria das crianças conseguiu corresponder o som ao respetivo estado do tempo, nomeadamente, M. quando ouviu o pau de chuva (cf. Anexo C3.1, imagem 41) referiu com grande entusiasmo “é a chuva!”, provando que “as crianças que estão envolvidas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos” (Bertram & Pascal, 2009, p. 128).

No entanto faltava apresentar o som do sol, como este não possui som, a díade apelou à criatividade e imaginação das crianças, perguntando de todos os instrumentos que lá se encontravam, qual poderia ser o som do sol, para o qual identificaram os “ovinhos” (maracas não convencionais) devido ao seu aspeto redondo e cor amarela. As crianças demonstraram-se bastante entusiasmadas e satisfeitas, com um elevado grau de envolvimento, mantendo-se concentradas durante um grande período de tempo, referindo quais os sons que lhes fazia lembrar e querendo tocar nestes mesmos instrumentos. Devido a este grande interesse do grupo e sendo a planificação flexível, a díade deixou-as manipular livremente os instrumentos para que pudessem explorar os objetos e descobrir o que são e o que fazem (Post & Hohmann, 2011). As crianças, como aprendizes ativos necessitam de um ambiente dinâmico, com pessoas e materiais de exploração que proporcionem os desafios que procuram, fazendo escolhas e decidindo o que fazer com estes materiais no tempo de grupo (Post & Hohmann, 2011).

Posteriormente foi apresentado o livro o “Elmet e o Tempo” (cf. Anexo C3.1, imagem 44), como atividade de leitura, sendo abordado primeiramente os seus elementos paratextuais como o título, as ilustrações e o autor e questionando o grupo sobre o que seria a história. Nesta obra eram apresentados os diferentes estados do tempo sendo que à medida que a mestranda lia a história o seu par pedagógico tocava os instrumentos, tornando-se numa estratégia para captar a atenção das crianças e para que estas fossem associando o som à imagem e ao conceito. Como o grupo possuía uma criança com NEE com dificuldades ao nível da linguagem oral, a mestranda apontava para a imagem e referia mais que uma vez qual o estado do tempo que se encontrava naquela página, proporcionando uma diferenciação pedagógica, e para que A. se sentisse valorizado e integrado no grupo. Indo ao encontro do que é referido na FUC da PES, a mestranda deverá “mobilizar saberes pedagógicos e científicos na organização do ambiente educativo e na seleção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, numa visão inclusiva da ação pedagógica” (Araújo, 2016, p.1).

Após a leitura e reconto da história foi estabelecido um diálogo com as crianças, numa comunicação de dar e receber (Post & Hohmann, 2011), tendo sido apresentado o Mapa do Tempo (cf. Anexo C3.1, imagem 45) e os respetivos objetos que representavam o tempo.

Sendo que as crianças têm uma motivação intrínseca para comunicar, cabe à educadora estagiária encorajar este diálogo.

É através da interacção comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. As trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem. (...) a interacção com o adulto funciona como um “andaime” que lhe vai permitindo caminhar no seu percurso de aprendiz de falante (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 27)

Quando foi pedido às crianças que seleccionassem o respetivo objeto correspondente ao estado do tempo naquele dia, M. pegou na nuvem com a chuva e colocou no velcro, sem hesitar. Como M. teve a iniciativa, foi considerada a responsável pelo mapa do tempo nesse dia, para além disso, a responsável teria que iniciar o comboio e regar as plantas, proporcionando o desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade. Esta atividade permitiu que M. desenvolvesse experiências-chave como o sentido de si próprio visto que expressou iniciativa, fazendo escolhas e cumprindo intenções (Post & Hohmann, 2011). Todavia com esta atividade algumas crianças tiveram dificuldade em identificar determinados estados do tempo que remetiam para alguma dúvida, nomeadamente o nublado e o nevoeiro.

Posteriormente o livro do “Elmet e o Tempo” foi colocado na área da leitura (cf. Anexo C3.1, imagem 47) para que todas as crianças pudessem entrar em contacto, sempre que assim o desejassem. No dia seguinte, na hora de acolhimento, M. pegou no livro e sentando-se ao lado das outras crianças, começou a contar a história a A. (criança com NEE), colocando a mão dele em cima do livro e apontando para as personagens da história referindo, “olha a tempestade A.”, “onde está o elefante A.?”. Deste modo nos dias seguintes A. gatinho até à área da leitura para explorar o livro do “Elmet e o Tempo”.

A atividade dinamizada permitiu criar oportunidades de exploração ativa às crianças, indo ao encontro de experiências-chave como o sentido de si

próprio (expressando iniciativa e fazendo coisas por si próprio), a música (explorando sons), comunicação e linguagem (ouvir e responder, comunicar verbalmente e explorar livros) e tempo (Post & Hohmann, 2011). Apesar de esta ter sido a primeira atividade realizada pela mestrandia e de ainda não gerir bem o grupo, a estratégia utilizada pela diáde, através da manipulação de instrumentos musicais, permitiu captar a atenção do grupo e garantir a sua concentração. Nesta linha de pensamento é fundamental referir que “os educadores reúnem o grupo e introduzem os materiais ou a actividade para o tempo de grupo, mas são as crianças os elementos que realizam e que decidem, moldando activamente aquilo que acontece à medida que o grupo desenvolve a sua actividade” (2011, p. 280).

Com esta actividade, a mestrandia teve em conta a organização de “um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças” (Decreto-Lei nº241/2001), tendo as actividades corrido de acordo como esperava. Visto ser a primeira actividade da mestrandia, por vezes foi necessário o auxílio da educadora cooperante para acalmar o grupo fazendo uso de algumas estratégias às quais a mestrandia deveria ter recorrido e pensado na planificação. No entanto esta ficou bastante satisfeita, pois sentiu que as suas interacções foram de qualidade, permitindo uma melhor eficácia nas experiências de aprendizagem e demonstrando um grande empenhamento ao nível da sensibilidade, autonomia e principalmente estimulação (Bertram & Pascal, 2009).

Importa ainda referir a importância da organização do espaço para a realização da actividade, sendo que a sala encontrava-se dividida em áreas, a mestrandia decidiu realizar a actividade em grande grupo na área da biblioteca, que também servia de espaço para a realização de actividades em grande grupo por parte da educadora cooperante. Tal como é referido pela Pedagogia-em-Participação, “a sala de actividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 12), é com o desenrolar das actividades e com a sua planificação que se vai requerendo a sua organização. Deste modo, o espaço que a mestrandia

escolheu para o desenrolar da sua atividade permitiu o desenvolvimento de intencionalidades múltiplas como “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (2011, p. 11).

Também a localização do respetivo mapa do tempo, teve em conta a organização do espaço e do tempo, tendo sido colocado junto dos restantes instrumentos de gestão do quotidiano na parede da biblioteca, à altura das crianças, para que desta forma os pudessem revisitar, desenvolvendo a sua autonomia, tornando-se crianças “ativas, competentes, com direitos, que [possam] participar na construção, utilização e análise” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 26) destes instrumentos. Assim sendo tornou-se parte da rotina diária do grupo, “incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72).

Nesta mesma semana, dando continuidade ao tema do tempo meteorológico e com a chegada de uma nova estação do ano a díade achou interessante trabalhar a Primavera. Neste sentido, o par-pedagógico, em conjunto com a educadora cooperante escolheram as atividades que iriam ser realizadas. Devido às observações realizadas pela díade, foi visível o grande interesse do grupo por música e pela exploração de canções, “ao explorar a música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo” (Post & Hohmann, 2011, p. 44). Nesse seguimento foi feita a audição da música “Gosto de Flores” em grande grupo e numa fase posterior foi apresentada a letra da canção com os respetivos gestos (flores, pássaros, montanhas, ondas do mar, pôr-do-sol, cantar).

Apesar de esta atividade ter partido dos interesses das crianças, a atividade em si revelou algumas falhas de estratégias que deveriam ter sido planeadas previamente pela mestranda para ir ao encontro das necessidades de todas as crianças, nomeadamente a capacidade de concentração. Algumas crianças manifestaram desinteresse pela atividade, não tendo cantado a canção, nem feito os gestos, o que causou sentimentos de insatisfação à educadora estagiária. Perante esta situação a mestranda procurou descer ao nível das crianças, colocando-se de joelhos e realizando os gestos, para que desta forma as crianças ao estarem de pé vissem os movimentos e pudessem

imitar. Também importa realçar as técnicas de mediação do grupo às quais a mestranda recorreu para captar a atenção do grupo, sussurrando “vamos todos guardar a chave no bolso? Já guardaram? Querem guardar no meu bolso?”, perante esta abordagem as crianças quiseram guardar a chave “imaginária” no bolso da bata e alguns “deram” à mestranda, ficando em silêncio. Porém M. e I. não queriam cantar, continuando sentadas. A mestranda respeitou esta decisão, procurando compreender o conflito interno das crianças e continuando a atividade com o restante grupo, “(...) os educadores procuram respeitar e não alterar as preferências que as crianças manifestam por certas (...) atividades” (Post & Hohmann, 2011, p. 74), devendo respeitar o seu ritmo e aceitar as suas preferências. Importa referir que I. só se encontrava na sala há uma semana e tinha apenas um ano, ao contrário das restantes crianças, por esse motivo ainda não interagia com o restante grupo. No entanto na hora do almoço, enquanto a mestranda dava a comida a I., esta começou a fazer os gestos da canção.

Após a exploração da música, a díade relembrou os conceitos referidos ao longo da letra, propondo ao grupo decorarem a porta consoante a letra da música, visto que remetia para a chegada da nova estação do ano, a Primavera. Esta atividade partiu da intencionalidade educativa da educadora cooperante em decorar a porta consoante a estação do ano presente, sendo que naquele momento encontrava-se decorada com o Inverno.

Deste modo com o recurso a materiais diversificados como jornal, eva e papel crepe, a díade fez o sol (papel crepe), as montanhas (eva), as ondas do mar (jornal pintado de azul) e os pássaros (cartolina) previamente para a porta (cf. Anexo C3.2, imagens 60 e 61). Nesse dia a mestranda organizou as crianças em pequenos grupos de dois ou três elementos, procedendo-se à conceção dos elementos que faltavam, nomeadamente as flores e a árvore. As flores foram feitas com caixas de ovos pela díade, as crianças tinham ao seu dispor várias tintas com cores diferentes (rosa, azul, amarelo, verde, vermelho) que puderam usar para pintar com pincel (cf. Anexo C3.2, imagem 55) as suas flores, visto que segundo a educadora cooperante algumas crianças possuíam

dificuldades em manusear o pincel. Posteriormente quando já estivessem secas, cada criança tinha de enfiar o fio de plástico (cf. Anexo C3.2, imagens 56 e 57), que correspondia ao caule da flor, no buraco que se encontrava na flor. Esta atividade para além do desenvolvimento da criatividade e do sentido estético permitiu o desenvolvimento da motricidade fina, através da destreza utilizada para enfiar o fio no buraco (cf. Anexo C3.2, imagem 58) permitindo ir ao encontro da necessidade do grupo ao nível da coordenação óculo-manual (Post & Hohmann, 2011). Algumas crianças não tinham a sua motricidade fina desenvolvida, sendo fundamental ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança. Para além das flores, e sendo crucial a exploração sensorial por parte da criança, procedeu-se à pintura do tronco da árvore com as mãos (cf. Anexo C3.2, imagens 52 e 54). Como algumas crianças tinham medo de se sujar, a diáde achou fundamental realizar atividades que permitissem a interação direta dos membros superiores com materiais diversificados nomeadamente a tinta, “os educadores que proporcionam um contexto de aprendizagem ativa compreendem que a exploração sensório-motora conduz ao crescimento e desenvolvimento da (...) criança pequena” (2011, p. 84). No decorrer da atividade, quando a mestranda observava que alguma criança tinha medo em sujar as mãos, esta colocava as suas próprias mãos na tinta (cf. Anexo C3.2, imagem 53), demonstrando que não havia nenhum problema.

Para a realização desta atividade, tal como foi referido anteriormente, a diáde decidiu dividir o grupo em pequenos elementos, de modo a que cada uma das mestradas pudesse ajudar duas ou três crianças nos diferentes momentos. A mestranda decidiu desenvolver a sua atividade de pintura no chão, visto que, as crianças passam muito tempo no chão e é necessário “estabelecer aí um ambiente caloroso e interessante” (Post & Hohmann, 2011, p. 114). Deste modo, tendo em conta a importância da organização do espaço, a mestranda aproveitou o espaço de chão livre que se encontrava no centro da sala e colocou sacos do lixo com o respetivo cartão por cima. Desta forma ao gatinhar, o chão tornou-se num “local convidativo” para a exploração da tinta por parte das crianças (Post & Hohmann, 2011, p. 114).

Após estarem todos os materiais secos, foram pendurados na porta para que desse a ideia que as flores estavam a cair da árvore e de modo a criar uma porta 3D, mais interativa e dinâmica quer para as crianças, quer para os pais nos momentos de partida e chegada (cf. Anexo C3.2, imagens 62 e 63). As reações dos familiares revelaram-se bastante positivas.

Com o término da atividade, a mestrande e o seu par pedagógico reuniram com a educadora cooperante para uma reflexão sobre a ação.

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir (Coutinho, 2009, p. 358).

Desta forma a troca de ideias e de conhecimentos é fundamental nesta fase, criando-se momentos de partilha e de reflexão sobre a prática, nomeadamente das atividades. Perante a observação da atividade, a educadora cooperante referiu às estagiárias que estas deveriam ter sido mais expressivas nos gestos da música, captando assim a atenção do grupo. Ainda na mesma atividade, na fase de diálogo com o grupo, a mestrande quando questionava as crianças induzia logo a resposta, sendo fundamental deixar a criança pensar e respeitar o seu ritmo, pois eventualmente chegará à resposta pretendida, “as crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 27). Nesta linha de pensamento, a mestrande pôde compreender como deve ser realizada e como podem ser desenvolvidas estratégias para melhorar os processos educativos tornando-os em momentos de qualidade.

Finalizando as atividades em creche que a mestrande achou relevante referir, importa descrever uma das atividades sugeridas pela supervisora institucional no final do estágio, nomeadamente a proposta de Elinor Goldshmid e Sonia Jackson, apresentada no capítulo I. Desta forma tendo o grupo maioritariamente 2 e 3 anos, a díade decidiu realizar o jogo heurístico, permitindo proporcionar uma experiência diferente às crianças. Sendo esta uma atividade de creche, consistiu numa atividade exploratória em que as

crianças tinham de “descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148), não havendo qualquer tipo de direcionamento dos adultos. Depois da leitura sistemática da proposta de Goldshmier, e tal como foi referido no capítulo I, é necessária uma vasta gama de objetos (Goldschmied & Jackson, 2006). Assim sendo a díade selecionou os materiais do quotidiano que achava mais interessantes para exploração, mais precisamente lãs, pinhas, rolos de jornal, pompons, garrafas sensoriais, botões, latas, bolas de pingue-pongue, um lençol furado, copos de plástico, caixas de ovos, rolos de cabelo, tampas de garrafas de diferentes cores, conchas e paus de madeira de diferentes tamanhos. Como a atividade durava cerca de uma hora e sendo que exigia um número menor de crianças, o grupo foi assim dividido em dois grupos de seis crianças. Visto que o tempo era pouco para que a atividade com ambos os grupos fosse realizada no mesmo dia, foi assim repartida por dois dias diferentes, não tendo a possibilidade de ser experimentado por todas as crianças pois algumas faltaram nesses dois dias.

A realização da atividade deveria ser num espaço calmo e sem quaisquer distrações para as crianças, porém nesses dias o polivalente encontrava-se ocupado, tendo que a mestrande e o seu par pedagógico reestruturar a sala para realizar a atividade (Goldschmied & Jackson, 2006). Tal como é referido no capítulo II, a sala possuía pequenas dimensões tendo sido complicado para a díade mudar de lugar determinados objetos e mobílias. Porém os materiais do jogo foram dispostos ao longo do chão da sala o que despertou logo a atenção das crianças para aqueles objetos. A atravessar a sala, foi colocada uma corda de serapilheira com um lençol com buracos. Apesar de a mestrande ter tentado tapar algumas das áreas da sala, a área da casinha foi na mesma procurada pelas crianças, revelando-se mais uma vez a sala não ser o espaço apropriado para a realização desta atividade.

Em ambos os dias a díade pode observar que as crianças no início tinham algum receio em tocar nos objetos, andando pela sala e apenas observando-os, começando um dos grupos por explorar as conchas e leva-las

para cima da mesa. Estas são algumas das observações anotadas no diário de bordo da mestrandia: No primeiro dia: as crianças fizeram filas com as conchas da maior para a mais pequena; R. contou-as em inglês “one, two, three”; M. e R. atiraram as conchas pela mesa; M.T. dividiu os copos por cores referindo “Azul no Azul”, “Rosa no Rosa”, sempre que alguma criança tentava misturar as cores M. dizia que as cores eram diferentes; A. (criança com NEE) gatinhou pela sala e passou pelos buracos do lençol; D. tentou retirar os rolos de papel higiénico do fio e pediu ajuda à mestrandia, porém esta não pode intervir; A. manipulou o novelo de lã, retirando os seus fios; M. encontra as garrafas sensoriais, pega numa e vai ter com as restantes crianças “olha o que eu encontrei”, e abana a garrafa. As restantes crianças vão a correr buscar as garrafas e começam a abaná-las; M.T. coloca os cones de esferovite em linha; R. pega na garrafa e diz “o meu é rosa”; M. e P. começam a guardar as garrafas dentro da caixa; P. coloca os rolos de cabelo em linha dentro das caixas de ovo; M. ensina a A. quais são as conchas pequenas e as conchas grandes “António, olha pequenina”; No segundo dia desta atividade, foi observável: M. foi ter com o restante grupo e disse “ vamos fazer um piquenique” e as crianças começaram a trazer todos os objetos do chão como as latas, as garrafas, as caixas de ovos e os copos para cima da mesa; J. coloca os pompons dentro de uma lata e ao fechar a lata diz ara a educadora estagiária “olha os meus ouriços, estão a dormir”; C. ao olhar para a caixa de ovos, diz “vamos procurar ovos” e pede a M. para ir buscar as bolas de pingue-pongue; D. passou o fio de lã por entre os buracos do lençol; D. e J. vão buscar os paus de madeira e batem nas latas; M. diz “acabou o piquenique vamos arrumar” e todas as crianças começam a arrumar os objetos que se encontravam em cima da mesa;

Tendo em conta tudo o que foi mencionado, a mestrandia e o seu par-pedagógico ficaram admiradas com a capacidade de imaginação e criatividade da maioria das crianças ao manipular os objetos. A mestrandia adotou um papel de facilitadora e organizadora, permanecendo atenta e observando o que cada criança fazia, nunca elogiando ou direcionando a criança. Porém importa referir que a mestrandia teve alguma dificuldade em adotar este papel, visto que em todos os dias de estágio interagiu com as crianças dando o seu

feedback, estimulando e por vezes fazendo sugestões, o que se tornou complicado nesses dois dias não adotar a mesma postura. No que concerne à atividade, revelou-se uma experiência bastante enriquecedora possibilitando o desenvolvimento da habilidade de concentração nas crianças, assim como uma máxima satisfação (Goldschmied & Jackson, 2006). Esta situação foi observável também em A. (criança com NEE), que tendo dificuldades ao nível motor, gatinhou pela sala explorando os diferentes objetos e tendo sido o primeiro a passar pelos buracos do lençol ao mesmo tempo que demonstrava a sua felicidade rindo, revelando um grande nível de empenhamento e satisfação. Também quando se deparou com as garrafas sensoriais, começou a abaná-las e a deitá-las abaixo para conseguir observar o que acontecia no seu interior.

No entanto a arrumação dos materiais não correu como previsto visto que a díade não levou para a sala sacos individuais, mas sim caixas de cartão. No tempo de arrumação a mestranda referiu “quem me vai ajudar?”, sendo que a resposta de algumas crianças foi “eu não” e continuaram a brincar. Porém a mestranda com o auxílio do seu par pedagógico, arranjaram uma melhor estratégia, dando um objeto a uma criança e indicando onde deveria ser colocado. Quando as restantes crianças observaram que uma se encontrava a arrumar, começaram também a ajudar. Ao longo deste tempo a mestranda foi referindo “ainda faltam algumas que estão escondidas”, “olha uma ali debaixo”, indicando também por meio de gestos. Como as caixas não se encontravam identificadas, as crianças colocaram os objetos todos misturados sem ter em conta as categorias dos objetos. Importa também referir que o segundo grupo começou a arrumar sem ter havido qualquer indicação das educadoras estagiárias, isto porque tinham feito “um piquenique” e no final do piquenique chegara a altura de arrumar.

Como a atividade não teve em conta todos os princípios de Golshmed, mais precisamente na arrumação e como algumas crianças tinham faltado anteriormente, a díade decidiu repetir a atividade na última semana de estágio. Nesse dia o polivalente já se encontrava disponível, tendo sido possível

realizar o jogo heurístico neste espaço. De seguida irão ser apresentadas algumas das observações registadas no diário de bordo:

I. (criança mais nova) inicialmente só queria colo, no entanto quando observou os copos de plástico, decidiu começar a arrumá-los, juntando-os todos; I. pegou na bola de ping pong e tentou pôr dentro dos rolos de papel higiénico (cf. Anexo C3.3, imagem 69); M. distribuiu os copos por todo o chão do salão e colocou os rolos de papel higiénico dentro dos copos (cf. Anexo C3.3, imagem 68); D., J. e D.A. usaram os rolos de jornais como espadas (cf. Anexo C3.3, imagem 90); J. alinhou as garrafas todas e com o pé tentou derrubá-las (cf. Anexo C3.3, imagem 89); M. colocou as tampas das garrafas dentro das caixas de ovos (cf. Anexo C3.3, imagem 88).

Com a repetição da atividade, a arrumação foi completamente diferente. Primeiramente as educadoras estagiárias distribuíram os sacos pretos (cf. Anexo C3.3, imagem 64) com a respetiva foto do objeto pelo chão do salão polivalente. Posteriormente perguntaram “onde são as tampas?”. Ao olharem para as fotos dos sacos, as crianças conseguiram todas arrumar os diferentes objetos nos respetivos sacos, J. usou o copo como pá para levar as tampas das garrafas para dentro do saco (cf. Anexo C3.3, imagem 105). Quando um saco já estava cheio as crianças diziam “já está”. Depois de se encontrarem todos os objetos nos sacos a mestrandia distribuiu um saco por cada criança que tiveram que levar na mão até à sala (cf. Anexo C3.3, imagens 102 e 104).

A distribuição dos sacos permitiu que as crianças seleccionassem e percebessem “as diferenças e semelhanças (...) ao dirigir a tarefa de coletar os itens”, levando posteriormente à habilidade de classificar, fundamental na matemática (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 156).

Em jeito de conclusão, apesar de a repetição da atividade ter corrido bem, revelou que algumas crianças já tinham contactado com os objetos anteriormente não possuindo um grande grau de envolvimento.

Indo ao encontro da metodologia investigação-ação que auxiliou a prática da mestrandia ao longo da PES e após a descrição das atividades de creche, importa agora fazer uma reflexão sobre estas mesmas atividades, centrando-se na evolução, nos medos e receios da mestrandia. É crucial o

docente refletir analisando as suas práticas “à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes” questionando-se e questionando a sua ação aprofundando os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes permitindo a tomada fundamentada de decisões (Roldão, 2009, p. 49). Ao nível da observação, a mestranda refere a importância dos registos fotográficos e do diário de bordo que a auxiliaram na elaboração da descrição das atividades e na planificação. Primeiramente revelou algumas dificuldades a elaborar os objetivos tendo em conta as necessidades de aprendizagem evidenciadas e principalmente a possuir um olhar mais atento e individual sobre cada criança; em delimitar as aprendizagens evidenciadas em cada criança e na delimitação de experiências-chaves consoante os objetivos das atividades. No entanto com as reuniões realizadas com a educadora cooperante assim como com a supervisora institucional, através dos diálogos e do *feedback* das planificações, foi possível uma evolução na definição dos objetivos, necessidades e aprendizagens, culminando em melhores planificações no final do estágio.

Tal como é referido por Dewey (1956), nenhuma experiência com sentido é possível sem algum elemento do pensamento, ou seja, se as experiências da mestranda não forem objeto de uma reflexão não permitirão o seu crescimento pessoal, sendo por isso necessário um equilíbrio entre a ação e a reflexão, “a articulação de experiências de acção como experiências de reflexão (em acção ou sobre a acção) apresenta-se como uma das condições indispensáveis para o processo de desenvolvimento pessoal” (Alarcão, 1995, p. 144). Nesta linha de pensamento, a mestranda salienta o facto de ter participado em reuniões com a diretora da instituição e com todas as educadoras, o que lhe permitiu observar a partilha de experiências e conhecimentos, assim como o diálogo e as reflexões que eram feitos em conjunto e que permitiam uma melhor delimitação de objetivos para as atividades ou para os projetos da instituição.

Relativamente à avaliação, foi fulcral o conhecimento das experiências-chaves de Highscope para a creche assim como, as observações realizadas ao longo das semanas que permitiram delimitar as aprendizagens evidenciadas

de cada criança. Importa também referir a participação da mestrande e do seu par-pedagógico na elaboração dos portefólios individuais das crianças (cf. Anexo C4), o que lhes possibilitou observar como eram construídos por parte da educadora cooperante e participar na sua conceção através de registos fotográficos individuais e em grupo e de breves anotações tendo em conta as aprendizagens das crianças em cada atividade. A documentação pedagógica surge como um processo para registar a aprendizagem das crianças, dos profissionais e também a dos pais, segundo Azevedo (2009) “documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re) significá-la” (citado em Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 35). As crianças ao consultarem os seus portefólios vêem-se a aprender, ou seja, reconhecem-se, ficando contentes, procurando comunicar, interpretar e atribuir significado. Neste sentido, é importante realçar o papel da educadora cooperante que possuía um olhar atento sobre cada criança, elaborando portefólios de aprendizagem bastante criativos com a participação conjunta dos pais. Desta forma a documentação pedagógica facilita um “cruzamento de olhares”, o dos pais, o das crianças e o das educadoras sobre a aprendizagem (2011, p. 36).

Porém, ainda indo ao encontro da documentação pedagógica,

os portefólios de desenvolvimento profissional, portefólios reflexivos, construídos pelas educadoras em torno das suas práticas são muito importantes para o desenvolvimento e compreensão complexa dos portefólios de aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação, 2011, p. 37).

Desta forma a mestrande realça o papel significativo do portefólio elaborado ao longo do estágio na valência de creche, que permitiu o registo de observações (diário de bordo, descrição das atividades, registos fotográficos) feitas às crianças no contexto assim como uma reflexão acerca das suas práticas. Este serviu para “monitorar, supervisionar e avaliar o fluir das atividades e projetos, dos processos, realizações e aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 37).

Ainda na valência de creche, uma das grandes dificuldades da mestranda foi envolver as famílias nas atividades de sala, devido ao distanciamento entre os familiares e as educadoras estagiárias. Tal como é referido em HighScope “a separação e o reencontro podem ser difíceis tanto para as crianças como para os pais” (Post & Hohmann, 2011, p. 213) e é importante que o/a educador/a saiba acautelar estes momentos, dando confiança, apoio e tranquilidade. Apesar da mestranda ter participado nesses momentos de chegada e partida, abordando as famílias, alguns pais demonstravam alguma reticência relativamente a confiar alguns recados e informações à mestranda. Deste modo a mestranda achou pertinente realizar uma narrativa reflexiva que abordasse esta sua preocupação e procurasse dar resposta às suas inquietações. É fundamental a criação de parcerias com as famílias, através de um constante “dar-e-receber” nas conversas (2011, p. 327). Deste modo, a mestranda tentou ao longo do tempo que fosse estabelecida uma confiança e respeito mútuo de modo a garantir cuidados de qualidade à criança, tal como é referido por Abbey Griffen (1998), “esse trabalho requer a recolha de informação, estratégias de avaliação e observação ao longo do tempo” (citado em Post & Hohmann, 2011, p. 327). Apesar deste trabalho ter sido uma das dificuldades da mestranda, esta conseguiu-as ultrapassar na valência de pré-escolar, conseguindo uma maior parceria das famílias.

3.2. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA NA VALÊNCIA DE PRÉ-ESCOLAR: PROJETO “OS CASTELOS”

No que concerne à prática educativa na valência de pré-escolar, ao contrário do que a mestranda previa, revelou-se mais desafiante, isto porque, tal como foi referido anteriormente o grupo não era participativo, mostrando-se bastante inibido nos diálogos em grupo. Nas duas primeiras semanas de observação, a educadora cooperante “alertou” a díade acerca desta situação, tornando-se num desafio para as mesmas. Contudo ao longo destas duas semanas, a mestranda foi recolhendo informações acerca de cada criança e

fazendo registos, que lhe permitiram uma melhor intervenção nas semanas seguintes. Deste modo a mestranda e o seu par pedagógico consultaram o Projeto Curricular de Sala e o Projeto Educativo da Instituição para obter informações acerca das crianças, das famílias e dos projetos que se encontravam a ser desenvolvidos. Importa salientar os diálogos que foram estabelecidos com a educadora cooperante e que permitiram também recolher algumas informações acerca das necessidades das crianças. Devido à dificuldade que a díade teve na valência de creche, em estimular a participação das famílias nas atividades de sala, esta decidiu no âmbito da unidade curricular de Investigação em Educação elaborar uma entrevista à educadora cooperante de modo a saber como é promovida a participação e comunicação com as famílias na instituição.

Relativamente às atividades e projetos desenvolvidos no contexto, torna-se importante realçar o projeto dos Castelos que foi desenvolvido na sala ao longo de vários meses e que partiu dos interesses do grupo. Assim sendo, como já foi referido no capítulo I, a mestranda e o seu par pedagógico utilizaram a MTP indo ao encontro do que é referido no Decreto-Lei 241 em que o/a educador/a “promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade” (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto).

O trabalho de projeto é considerado uma metodologia que parte de um problema do grupo ou apenas de uma criança e que pressupõe um grande envolvimento dos mesmos num trabalho de pesquisa, planificação e intervenção de modo a responder aos problemas delimitados inicialmente (Vasconcelos *et al*, n/d).

Neste sentido, num dos primeiros dias de observação e interação no contexto, a mestranda deslocou-se até à área das construções e garagem, onde F. e N. brincavam com os legos, fazendo uma construção (cf. Anexo C5.1, imagens 106 e 107). Quando os questionou sobre o que estavam a fazer F. respondeu sem hesitar “um castelo”, a mestranda indo ao encontro do que é

mencionado nas OCEPE, procurou “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, [permitindo] (...) conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11). Através do diálogo a mestranda perguntou às crianças como era constituído um castelo, ao que F. respondeu “tem uma bandeira aqui no cimo, uma ponte e uma escada rolante”. Perante esta última afirmação, a mestranda admirada, questionou “os castelos têm escadas rolantes?”, ao que F. respondeu “não, é a fingir”. Ainda neste diálogo F. referiu que já tinha ido ao Castelo do Marvão.

Noutro dia de observação a díade enquanto perguntava ao grupo onde queriam ir brincar, constatou que muitas crianças queriam ir para a plasticina fazer castelos, sendo notória a preferência do grupo por este tema e despertando mais uma vez a atenção da mestranda e do seu par pedagógico. Desta forma indo ao encontro dos interesses do grupo por castelos e tendo surgido de uma situação emergente através do diálogo com F., deu-se início ao projeto, para além disso “esta observação [possibilitou-lhe] ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11). Perante a seguinte proposta a díade achou pertinente trabalhar a temática dos castelos, visto que permitia abordar todas as áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE, nomeadamente a área de Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) assim como trabalhar a Educação Patrimonial e a importância da cultura no quotidiano das crianças. A interação com o património cultural deve começar na infância, assim como a educação pela arte, permitindo à criança “desenvolver a sua sensibilidade e despertar para tudo o que o rodeia, diversificando a sua cultura e aguçando a sua capacidade criativa” (Duarte, 1993, p. 9). Tal como Ana Duarte refere na sua obra, o estímulo artístico é indispensável à criança e permite o desenvolvimento da sua imaginação e criatividade, seja através da apresentação de uma poesia, de uma obra de arte ou de uma peça de património cultural ou natural (Duarte, 1993).

Após a decisão de iniciar o projeto, a mestranda reuniu em grande grupo e questionou as crianças relativamente ao que sabiam sobre os castelos. Através de um diálogo entre as crianças e a mestranda foram surgindo várias ideias, que com o auxílio do seu par pedagógico foram registadas numa cartolina sendo colocado o título “o que sabemos” (cf. Anexo C5.2, imagens 1013 e 114). Nesta fase do projeto “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto”, partindo-se do conhecimento base da criança (Vasconcelos *et al*, n/d , p. 14). Neste seguimento, serão agora apresentadas algumas dessas ideias que a mestranda registou: “São muito altos” (F.P); “Têm princesas” (F.M); “Têm castelos nos livros”(I.D); “Têm janelas” (C.M); “Têm uma bandeira”(F.P); “Os castelos têm torres”(V.P); “Os castelos têm uma ponte”(F.P); “Os reis e as rainhas viviam em castelos”(F.P); “Os reis têm uma coroa e um casaco quentinho”(F.M); “As portas do castelo são feitas de madeira”(F.M). A díade ficou bastante admirada com a participação e o interesse demonstrado pelas crianças e pelo elevado grau de envolvimento nos diálogos em grande grupo (Bertram & Pascal, 2009). Desta forma perante os conhecimentos prévios das crianças, partiu-se para outro diálogo em que a mestranda decidiu questionar as crianças acerca do que estas gostariam de saber ou descobrir acerca dos castelos, definindo-se o problema do projeto. Com este desafio foram delimitadas cinco questões: “Os castelos tinham cavalos?”, “Como são feitos os castelos?”, “Como são os castelos por dentro?”, “Quem vivia no castelo com os reis e os príncipes?”, “Para que mais serviam os castelos para além de habitação?”. Estas questões foram colocadas também na cartolina com o título “o que queremos saber?”. Após estarem definidas as questões que iriam ser investigadas, fora necessário decidir onde as crianças iriam pesquisar para dar resposta a estas mesmas questões, à qual responderam “os pais”, “os tios”, “nos livros” e “no computador”. Neste sentido a mestranda e o seu par pedagógico elaboraram uma pequena informação para os familiares a pedir ajuda para colaborarem no projeto, nomeadamente com informações e fotografias de castelos que tivessem visitado ou que gostassem de visitar. Porém poucos foram os pais que acederam ao pedido inicialmente, no entanto os pais que participaram trouxeram para a sala fotografias, notícias

e relatos muito interessantes e que as crianças souberam explicar na partilha com o grupo. Perante esta ausência de participação dos pais, a educadora cooperante sugeriu que os trabalhos fossem colocados nas paredes dos corredores para que despertassem a atenção para os restantes pais. Com esta divulgação, ao longo das semanas, foram surgindo mais trabalhos.

Depois de terem determinado o que é que iam pesquisar e onde iam pesquisar, a mestranda perguntou ao grupo o que gostavam de fazer sobre o tema em questão, ao qual responderam “fazer castelos”. Como o grupo era constituído maioritariamente por crianças com três anos e sendo este o primeiro ano com a educadora cooperante, as crianças ainda demonstravam algumas dificuldades na participação e na comunicação em grande grupo, tendo a díade partido desta “única” proposta para a planificação de algumas atividades. Tal como Dewey (n/d) refere “o plano será, então, o resultado de um esforço de cooperação e não algo de imposto” (Gambôa, 2011, p. 59). Assim sendo a cartolina, que continha as questões base que sustentavam o projeto e os conhecimentos prévios das crianças, foi colocada num placar na entrada da sala para que a comunidade educativa e os familiares pudessem estar a par do projeto que se encontrava a ser desenvolvido na sala.

A díade partiu assim para a planificação de atividades que tivessem em conta não só os interesses das crianças e as perguntas delineadas no início do projeto, mas também o projeto curricular de sala Emocion’Arte (Projeto Curricular de Sala 2016/2017). Ao longo das atividades, houve também o cuidado de utilizar um olhar interdisciplinar, visto que os saberes são transdisciplinares. Importa referir ainda que estas planificações tinham carácter flexível, sendo reformuladas pela díade ou pela educadora cooperante sempre que assim o fosse necessário (Vasconcelos *et al.*, n/d).

Partindo para a fase de execução do projeto, a primeira atividade realizada pela díade centrou-se na leitura e exploração da obra infantil “Faz – de-conta” de Clara Cunha e Rachel Caiano, visto que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 66). A leitura desta história permitiu abordar o texto narrativo assim como serviu de foque motivacional

para o tema do projeto em questão. Esta história relata o dia de uma menina que faz de conta que a sua casa é um castelo, sendo referidas ao longo do texto várias características dos castelos, indo ao encontro do objetivo delimitado inicialmente para esta atividade, nomeadamente “promover o alargamento do campo lexical na leitura de histórias” (Hohmann & Weikart, 2011). Através do diálogo estabelecido com as crianças, a mestranda perguntou se gostavam de construir o seu próprio castelo, sucedendo-se uma atividade de exploração sensorial através da modelagem de massa de farinha (cf. Anexo C5.2, imagens 115 e 116), onde as crianças deram largas à sua imaginação e criatividade e com o recurso a corantes elaboraram os seus próprios castelos (cf. Anexo C5.2, imagem 117).

No dia seguinte, dando continuação ao projeto a díade decidiu realizar uma atividade que permitisse ao grupo responder a uma das questões do projeto “Os castelos tinham cavalos?”. Desta forma tendo em conta o projeto curricular de sala e o projeto dos castelos, a díade apresentou o livro “O Artista que pintou um cavalo de Azul” de Eric Carle (cf. Anexo C5.3, imagens 118 e 119). Sendo este um livro que se inspirou na pintura do cavalo azul de Franz Marc, o par pedagógico achou pertinente apresentar o pintor e o respetivo quadro em que se baseou Eric Carle. Após a exploração da obra foi colocado um papel de cenário no chão (cf. Anexo C5.3, imagem120), onde foram salpicadas diversas tintas com as diferentes cores dos animais que eram apresentados na obra (rosa, vermelho, laranja, amarelo, azul, verde). Estas tintas foram cobertas por vários pedaços de película aderente. Ao som do instrumental de músicas medievais, as crianças exploraram as tintas com as suas partes do corpo, passando por cima do papel de cenário (cf. Anexo C5.3, imagem 122).

Apesar desta atividade ter levado a um grande envolvimento por parte das crianças, não correu tal como esperado pela díade, principalmente por não terem sido escolhidos os melhores recursos/materiais para a realização da atividade sensorial. A película aderente acabou por rasgar e as roupas e calçado das crianças ficaram sujas com tinta. Nesta compreensão, através da

atividade desenvolvida, a díade pôde verificar que seria fundamental utilizar película industrial para que esta não se rompesse.

Ao longo do projeto, foram feitas diversas atividades com recurso às artes visuais nomeadamente a construção de bandeiras, a construção de coroas (cf. Anexo C5.3, imagem 156) e a construção de escudos (cf. Anexo C5.3, imagem 127). Relativamente à última atividade referida, esta partiu de uma das questões delimitada no início do projeto “Para que mais serviam os castelos para além da habitação?”. Desta forma a mestranda em conjunto com o seu par pedagógico decidiram realizar um teatro de sombras alusivo às batalhas medievais. Esta atividade pretendeu trabalhar o subdomínio do jogo dramático/teatro, na medida em que “a observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças”, permitindo um diálogo no grupo com o confronto de diferentes interpretações do que foi visto “facilitando a emergência de uma opinião crítica” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 53). Para esta atividade a díade colocou um lençol numa corda na área da biblioteca, com um foco de luz por trás e recorreu a materiais de cartão para as diferentes sombras (escudos, espadas, coroas, muralha). Com esta atividade a díade pretendia ir ao encontro do objetivo delimitado na planificação, nomeadamente “promover o conhecimento de costumes e características de épocas passadas (era medieval) - batalhas”, de modo a que as crianças compreendessem que os castelos serviam de proteção contra os inimigos para além de habitação. A dramatização de cenas históricas e a utilização de fantoches são materiais pedagógicos de primordial importância para a educação pré-escolar e que permitem à criança conhecer a história do seu país (Duarte, 1993). Após o teatro as crianças criaram os seus próprios escudos com cartão e alumínio.

Para que este projeto fizesse sentido para as crianças, a mestranda, numa das suas primeiras intervenções, realizou uma atividade tendo em conta um interesse literário das crianças “Os três porquinhos”. Para isso criou o seu próprio livro com material resistente, denominando-o por “Os três príncipezinhos” (cf. Anexo C5.3, imagem 128). Com o recurso a ilustrações e a

frases criadas pela mestranda, o livro conta a história de três porquinhos príncipes que constroem os seus próprios castelos usando palha, madeira e pedra. Em grande grupo a mestranda contou a história recorrendo a fantoches de mão (cf. Anexo C5.3, imagem 129) com as diferentes personagens do livro, como estratégia para captar a atenção das crianças. É fundamental “criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias, por exemplo: livros com imagens, fantoches, fotografias, objectos reais”, deste modo a educadora estagiária colocou posteriormente o livro e os fantoches na área da biblioteca “para que a criança possa recontar [esta história] com o auxílio destes materiais” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 52).

A ideia da conceção de um livro (cf. Anexo C5.3, imagem 130) derivou também do facto de as crianças não possuírem um grande interesse pela área da biblioteca, sendo uma das áreas menos procuradas no tempo de jogo espontâneo. Para além disso, através de diálogos com a educadora cooperante, a mestranda pode constatar que a educadora apenas apresentava um livro por semana, devido à dificuldade que o grupo tinha em reter as ideias principais das histórias, contudo “a leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” sendo crucial planificar atividades de leitura ao longo dos dias na sala (Mata, 2008, p. 78).

Com o fim da história, as crianças puderam constatar que o castelo de pedra foi o único que não foi destruído, respondendo à questão inicial do projeto “Como são feitos os castelos?”. Após o reconto e exploração da história, a mestranda apresentou três sacos fechados (cf. Anexo C5.3, imagem 137), despertando a curiosidade das crianças, “a riqueza das interações com a leitura promove-se também com as actividades que se podem desenvolver antes durante e depois da leitura da história” (Mata, 2008, p. 80). Deste modo a mestranda primeiro abanou os sacos e pediu a algumas crianças para espreitar, cada um dos sacos tinha madeira, palha e pedras. Com estes materiais, a mestranda procurou promover uma exploração sensorial (cf. Anexo C5.3, imagem 139), dando a conhecer ao grupo os diferentes materiais

da natureza com os quais os porquinhos construíram os castelos. A interação com elementos da natureza e a sua observação proporciona experiências muito estimulantes às crianças, visto que através da sua exploração, as crianças compreendem e conhecem as características dos materiais, proporcionando oportunidades de reflexão (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Tendo retomado o assunto principal da história, a mestranda questionou as crianças com que materiais eram feitos os castelos, ao qual responderam “pedras”. Deste modo, em pequenos grupos e com o auxílio do par pedagógico, as crianças pintaram as pedras com giz de diferentes cores (cf. Anexo C5.3, imagens 140 e 141) e colocaram-nas em cima de um castelo feito com cartão. V.P enquanto pintava as pedras disse “olha tantas cores Mafalda, parece um arco-íris”.

Apesar de a atividade ter respondido aos objetivos delineados inicialmente, a atividade de pintura das pedras não correu como esperado, visto que as crianças começaram a ficar desconcentradas e com um baixo grau de envolvimento, começando a pintar o cartão em vez das pedras, perdendo-se a intencionalidade educativa da mestranda. Importa ainda referir que T. perante o contacto com pedras começou a elaborar figuras tridimensionais, chamando a atenção da mestranda “Mafalda, olha um crocodilo”, “olha a boca”.

Dando continuidade ao projeto, tendo em consideração que as fases da MTP “entrecuzam-se, re-elaboram-se”, as mestrandas decidiram reunir ao longo das semanas com o grupo de modo a conhecer os conhecimentos que as crianças já possuíam acerca do tema, fazendo um balanço intermédio do projeto (Vasconcelos *et al.*, n/d, p17). Para além da pesquisa feita com os pais, a educadora cooperante decidiu disponibilizar o seu computador para que as crianças pudessem pesquisar acerca de castelos, observando imagens e fotografias deste elemento arquitetónico. Como foi referido no início do projeto, um dos locais onde as crianças queriam pesquisar, era nos livros, deste modo realizou-se uma visita à Biblioteca Municipal (cf. Anexo C5.3, imagem 163). No entanto esta teve de ser programada para mais tarde devido a ser uma atividade no exterior, que ocupava a manhã inteira e necessitava da

autorização de todos os encarregados de educação. Na biblioteca as crianças depararam-se com vários livros sobre castelos, reis, batalhas, príncipes e princesas, nomeadamente enciclopédias, livros de prosa e poesia (cf. Anexo C5.3, imagem 167). Perante o interesse pelos livros, a educadora cooperante decidiu reunir em grande grupo no tapete da biblioteca e contar a história “O traseiro do rei” de Raquel Saiz e Evelyn Daviddi (cf. Anexo C5.3, imagem 166).

Esta atividade pretendia também colmatar uma das necessidades do grupo, nomeadamente a falta de interesse relativamente à área da biblioteca na sala, “o contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiverem a oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 67), criando-se bases para a criação de hábitos e gosto pela leitura.

Tendo em conta, que o projeto pretendia a participação das famílias, as mestrandas tentaram obter o seu contributo nas atividades de sala relativamente ao tema em questão. Para isso, ao terem conhecimento por parte da educadora cooperante da existência de uma mãe cabeleireira, a díade decidiu convidá-la para elaborar penteados às crianças que remetessem para a era medieval (cf. Anexo C5.3, imagem 158). Como já tinham sido elaboradas coroas de flores e coroas de reis pelo grupo, a mãe de C. penteou primeiramente as crianças fazendo tranças e ondulados para depois colocar as respetivas coroas.

Enfatiza-se, também, o interesse que as crianças demonstraram ao longo do projeto, tendo estas por vontade própria trazido de casa objetos e desenhos que remetiam para o tema do projeto. Nomeadamente V.P. e C.Ag, no momento de Acolhimento, partilharam com os colegas os bonecos e peluches que tinham das princesas do Frozen e da Rapunzel (cf. Anexo C5.3, imagens 170 e 171). Face a este interesse, a díade decidiu registar este momento através de meios audiovisuais (máquina fotográfica). Também C.M., num dos dias de estágio, no momento de chegada, correu para a mestranda e mostrou uma folha branca com um desenho de um castelo, ao qual referiu “o meu pai desenhou um castelo e eu pintei”. Já no final do projeto, os pais de

F.S. falaram com a mestranda e decidiram oferecer à sala um boneco de um cavalo real, indo ao encontro de uma das questões iniciais do projeto que foi trabalhada ao longo dos dias, nomeadamente “os castelos tinham cavalos?”.

Estes momentos assinalados são considerados gratificantes e satisfatórios para a díade, visto que demonstram o impacto que o projeto teve na vida das crianças ao longo do ano, assim como no seu contexto familiar. Deste modo, a mestranda salienta a importância de registar estas ocasiões, pois servirão de memória quer para a díade, quer para a criança e poderão ser colocados no seu portefólio individual como um momento de aprendizagens evidenciadas.

Ainda a par do que foi desenvolvido, apesar desta não partir das questões delineadas no início do projeto, a díade decidiu desenvolver uma atividade musical, trabalhando no subdomínio da música das OCEPE. Através das observações registadas, a mestranda e o seu par pedagógico puderam constatar que as crianças demonstravam um profundo interesse por instrumentos musicais embora a sala não possuísse uma área onde os pudessem explorar. Posto isto a díade decidiu apresentar alguns instrumentos musicais (cf. Anexo C5.3, imagens 146 e 147) que remetiam para a época medieval (tamborim, maracas, triângulo, guizos, pandeireta, tambor), valorizando “os interesses e as propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 55). Assim sendo após serem apresentados os instrumentos às crianças, em grande grupo, foi dado um instrumento diferente a cada criança que puderam explorar livremente ao som da música “A brincar no castelo”. Importa realçar a ajuda, mais uma vez, do professor de música Rui Bessa que sugeriu algumas músicas à díade, que se encontravam no livro “Cantar Juntos II” do Planeta Tangerina. Este livro foi crucial ao longo de toda a formação da mestranda, sendo importante enfatizar a sua importância ao nível da valência de creche e de pré-escolar. Durante o período de exploração sensorial dos instrumentos a mestranda recorreu a uma estratégia apreendida no contexto de creche com a professora de música, nomeadamente “pôr os instrumentos a dormir”. Desta

forma a maioria das crianças pegou no objeto, parando de tocar e colocou-o junto à orelha, as OCEPE referem que “o silêncio é também importante, como condição da verdadeira escuta”, permitindo também trabalhar a concentração (2016, p. 55).

Após o jogo de sons que o par pedagógico realizou com o grupo, este procedeu a um momento de negociação e mediação, propondo às crianças a elaboração de instrumentos musicais (cf. Anexo C5.3, imagens 148 e 149). A construção destes instrumentos permitiu que as crianças entrassem em contacto com materiais reutilizáveis (latas e garrafas). Estes materiais foram posteriormente colocados numa caixa na área da biblioteca, para que sempre que as crianças assim o desejassem pudessem explorar. Porém teria sido fundamental criar uma nova área que remetesse para a educação musical, reestruturando-se as áreas da sala, tendo em conta esta necessidade do grupo.

Na parte da tarde, dando continuidade à atividade da manhã, a mestranda realizou uma atividade de dança, remetendo para a época medieval. Como foque motivacional a educadora estagiária apresentou, em grande grupo, quatro pinturas em formato A3 (cf. Anexo C5.3, imagem 150), para que as crianças conseguissem observar melhor as suas características ao nível das cores e dos seus elementos, analisando, descrevendo e refletindo sobre o que viam, “as explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 49). Durante o diálogo a maioria das crianças quis participar, ao contrário do que ocorria na primeira semana de estágio, V.P. conseguiu observar um cavalo que se encontrava escondido num dos quadros e C.M. disse que as pessoas no quadro estavam “a dançar à volta da árvore”. Após a exploração dos quadros, a mestranda explicou o que era a dança medieval e convidou as crianças a realizarem uma dança em roda com as mãos dadas, elaborando passos simples. No entanto, primeiramente, fez um pequeno aquecimento com as palavras da música (cavalo, bandeira, princesa, corneta, espada) utilizada da parte da manhã “A brincar no castelo”, fazendo os gestos com os membros superiores e inferiores. Depois de mãos dadas as

crianças realizaram a dança ao som da música (cf. Anexo C5.3, imagem 151), porém o espaço era pequeno e a mestrandia tinha já preparado anteriormente na sua planificação, que caso a sala não desse iriam para o exterior. No entanto a mestrandia nem teve de o referir, visto que, L. disse “vamos lá para fora”, perante o entusiasmo das crianças a mestrandia levou o grupo para o espaço exterior. Esta estratégia já tinha sido pensada anteriormente, no entanto o espaço exterior apesar de ser um pouco maior não agradou a mestrandia devido ao elevado número de crianças. A ideia inicial da mestrandia era levar o grupo até ao parque exterior onde se encontrava uma grande árvore e onde poderiam realizar a dança à volta da árvore, tal como era apresentado nos quadros, contudo como esta árvore era junto ao parque algumas crianças poderiam fugir e ir para os escorregas ou para os baloiços, perdendo-se a intencionalidade educativa da mestrandia. Ainda assim a atividade correu de acordo com as expectativas da mestrandia, principalmente quando esta apresentou o elemento surpresa, uns paus de madeiras com fitas e guizos (cf. Anexo C5.3, imagens 152 e 153), que foram distribuídos por cada criança para que estas pudessem manusear livremente ao som da música e pudessem expressar-se. Em primeiro lugar a mestrandia abanou o saco e perguntou que som seria aquele e mostrou o que estava dentro do saco individualmente, ao que L. respondeu muito entusiasmada “fitas!”. No exterior e ao som da música as crianças andaram em roda e depois livremente manipulando as fitas.

Com esta atividade a mestrandia para além de promover o desenvolvimento motor, tentou trabalhar o espírito de equipa assim como a cooperação dentro do grupo, sendo esta uma das dificuldades iniciais quando a diáde observou o grupo nas primeiras semanas. Também o facto de o grupo não realizar muitas atividades de movimento, apenas no dia de educação física, levou a que a mestrandia acha-se pertinente planificar uma atividade em que as crianças pudessem-se exprimir, utilizando o corpo e recorrendo a objetos diferentes com os quais não estão habituados a contactar. Importa ainda ressaltar a importância de apresentar diferentes tipos de manifestações coreográficas, referentes a outras épocas, que permitem o desenvolvimento

progressivo da criatividade e o conhecimento dos costumes e características destas épocas, indo ao encontro do projeto.

Para além do que já foi referenciado, a mestranda enquanto planificava a atividade teve alguns receios visto que as atividades motoras com aquele grupo faziam com que as crianças se dispersassem mais, diminuindo a sua capacidade de concentração, não havendo uma boa gestão do grupo e sendo necessário pensar em algumas estratégias previamente. Também pelo facto de ser um dos domínios com o qual a mestranda se sentia menos à vontade, não se encontrando na sua zona de conforto. Porém apesar do nervosismo da mestranda o grupo reagiu muito bem à atividade, demonstrando interesse pelas suas propostas. Uma das crianças, C.M. não quis realizar a dança, contudo a mestranda tentou saber o porquê e respeitou este seu desejo. Quando a mestranda distribuiu as fitas C.M. já quis participar.

Para finalizar o projeto e sendo esta a fase da “socialização do saber” (Vasconcelos *et al.*, n/d , p.17), a díade decidiu construir um livro em conjunto com as crianças (cf. Anexo C5.4, imagem 176). Em grande grupo as educadoras estagiárias apresentaram a sua ideia, à qual, o grupo revelou um grande interesse. Assim, em primeiro lugar, foram determinadas as personagens da história assim como os seus nomes, numa fase posterior, cada criança foi partilhando as suas ideias para a história tendo em conta os conhecimentos que adquiriu ao longo do projeto. Neste diálogo houve uma mediação por parte das mestrandas, sendo necessário uma constante negociação.

Sendo esta fase final do projeto, de divulgação e avaliação, as mestrandas pediram às crianças que elaborassem alguns desenhos referentes à história e em conjunto com as frases referidas anteriormente, foi concebido o livro. Este livro foi apresentado em todas as salas do pré-escolar, tendo cada sala ficado durante um dia com o livro para que as crianças e as educadoras pudessem observar o projeto desenvolvido na sala A, “a documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos *et al.*, n/d, p.17)

A partir da leitura da história e da análise dos desenhos feitos pelas crianças foram visíveis as competências adquiridas pelas crianças, assim como as suas intervenções, permitindo avaliar os seus desempenhos e as suas evoluções. Quando foi pedido ao grupo que elaborassem um desenho, C.M. desenhou um círculo amarelo com várias bolinhas e no centro uma árvore, quando a mestrandas a questionou sobre o que estava a fazer, C.M. respondeu “é o príncipe, as princesas, o rei e a rainha a dançarem à volta da árvore”.

Para além da divulgação feita através do livro, ao longo do projeto as mestrandas colocaram algumas das atividades realizadas expostas no corredor (cf. Anexo C5.4, imagens 173 e 174) que antecede a sala, para que as famílias e a comunidade educativa pudessem observar o projeto desenvolvido ao longo das semanas e a sua evolução. Tal como C.M. referiu a sala era o seu castelo. Com esta exposição foram vários os comentários positivos dos familiares, sendo que algumas crianças nas horas de chegada e partida faziam questão de apresentar aos pais os seus trabalhos, apontando para as paredes do corredor.

Importa ainda referir que, a ideia inicial da díade no início do Projeto era levar o grupo a visitar o Castelo de Santa Maria da Feira, para que pudessem observar um castelo pela primeira vez e observar as suas características, pois muitas crianças, pelo que se pode constatar através dos trabalhos elaborados pelos pais, nunca visitaram uma obra de arquitetura destas. Tal como é defendido pela Pedagogia-em-Participação “a abertura ao mundo exterior inclui a natureza e também os espaços culturais que existem na comunidade” (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2013, p. 23), permitindo à criança participar no mundo cultural envolvente, desenvolvendo a sua identidade cultural e enriquecendo as suas aprendizagens. Porém esta visita não foi realizada devido aos custos que acartava.

Em suma, com a MTP, as mestrandas pretendiam o envolvimento das mentes das crianças, sendo que inicialmente não esperavam que o projeto se prolongasse por tanto tempo, porém com o elevado interesse e envolvimento das crianças, decidiram continuar com o projeto. É importante ressaltar que todas estas atividades foram planeadas de modo a que fizessem sentido à

criança, apoiando-se na sua motivação intrínseca e dando ênfase à sua participação ativa (Katz & Chard, 1997).

Relativamente à evolução da mestranda ao longo da PES, realça-se o desenvolvimento e a melhoria no uso de estratégias na ação educativa, sendo que na valência de creche a mestranda teve dificuldades inicialmente em gerir o grupo e conseguir que este se mantivesse atento nas suas atividades, porém através dos diálogos realizados com a educadora cooperante, com a supervisora institucional e com o seu par pedagógico, a mestranda conseguiu melhorar a sua intervenção e controlar melhor o grupo. Porém a mestranda ainda possui algumas dificuldades ao nível da diferenciação pedagógica na sua prática, principalmente na planificação de atividades diferenciadas. Também através da prática e de uma observação sistemática, a mestranda conseguiu melhorar as suas planificações tendo em conta as necessidades de cada criança, assim como as aprendizagens evidenciadas, que na valência de creche era uma das dificuldades da díade. Esta evolução deu-se devido aos *feedbacks* constantes dados pela supervisora institucional e que auxiliaram na delimitação dos interesses, necessidades e objetivos.

Relativamente à gestão do tempo, foi um dos principais desafios da mestranda em ambas as valências, sendo que em alguns dias a rotina não corria tal como tinha planificado, porém a planificação é flexível, e quando não havia tempo para realizar determinadas atividades ou quando algumas demoravam mais do que o planeado, a mestranda alterava a planificação, respeitando os princípios de flexibilidade e regularidade. No entanto uma das dificuldades da mestranda, remeteu-se para o momento de arrumação, visto que muitas crianças no final do jogo espontâneo não queriam arrumar os materiais, fazendo com que a educadora cooperante e a díade tivessem que ajudar, para que a rotina não fosse alterada. Pelo contrário na creche, as crianças apesar de serem mais novas, arrumavam os materiais nos respetivos locais e no tempo desejado. Isto porque a educadora cooperante colocava sempre uma música, que era considerada a música da arrumação, quando as crianças a ouviam sabiam que estava na altura de arrumar, podendo arrumar ao seu ritmo e sozinhos, tornando-se mais autónomos e desenvolvendo

experiências -chaves como o Tempo, reparando no início e no final de um intervalo de tempo (Post & Hohmann, 2011).

Ao contrário do que aconteceu na valência de creche, a diáde conseguiu envolver mais as famílias na valência de pré-escolar, tendo incentivado a sua participação ao longo do projeto. Importa referir que esta participação derivou do trabalho constante que a educadora já fazia com os pais e do facto de ter referenciado na reunião do início do ano, que as mestrandas estavam na fase final do curso, proporcionando o desenvolvimento da confiança dos familiares nas educadoras estagiárias.

No que diz respeito à avaliação, inicialmente em creche a diáde teve alguma dificuldade devido a ter que utilizar as experiências-chaves de Highscope para creche, sendo uma novidade para as mestrandas, porém através de uma observação sistemática e da participação na elaboração do portefólio individual de cada criança, ajudou a mestrandas a ultrapassar estas dificuldades, conseguindo elaborar uma “avaliação formativa e reguladora dos processos de ensino e de aprendizagem [através de] estratégias de avaliação das aprendizagens das crianças” (Araújo, 2016, p.1). Relativamente à valência de pré-escolar a mestrandas sentiu-se mais segura, devido às competências adquiridas na PES I e porque pôde contactar com o DQP, permitindo avaliar o nível de envolvimento das crianças assim como o seu nível de empenhamento, de modo a refletir sobre a sua ação pedagógica, alterando ou reformulando as suas práticas.

A metodologia investigação-ação foi um grande alicerce ao longo de toda a PES da mestrandas, possibilitando ativar a sua consciência crítica, realçando-se que “é através da praxis e da reflexão sobre essa praxis que o professor pode verdadeiramente iluminar a sua consciência” (Coutinho C. P., 2009, p. 375) permitindo uma melhoria nas suas práticas. Importa ainda referir, relativamente à reflexão, que as narrativas reflexivas que a mestrandas realizou ao longo de ambas as valências permitiram-lhe relatar as experiências vividas no contexto e interpretá-las, desenvolvendo a sua capacidade crítica e reflexiva. A mestrandas inicialmente, na valência de creche, teve algumas dúvidas ao elaborar as narrativas principalmente na escolha de um incidente

crítico, porém com a ajuda da supervisora institucional nas reuniões realizadas ao longo das semanas, permitiu que a mestranda fosse melhorando as suas reflexões individuais, culminando em melhores resultados na valência de pré-escolar. Nesta valência a mestranda já possuía um olhar mais atento e mais direcionado, conseguindo registrar observações e interpretá-las numa fase posterior. Os temas que a mestranda escolheu foram sempre ao encontro dos seus interesses possuindo uma elevada motivação intrínseca para pesquisar e procurar saber mais sobre o tema, apesar de às vezes as fontes utilizadas não terem sido as mais adequadas. Porém através da sua criatividade, a mestranda procurava marcar a diferença e elaborar títulos diferentes nas suas narrativas que remetessem para o assunto em questão.

Em jeito de conclusão, salienta-se ainda o trabalho colaborativo, já referido no capítulo I, realizado ao longo das duas valências e que permitiu não só o desenvolvimento profissional da mestranda como também o desenvolvimento pessoal e social

“aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder” (Nóvoa, 1991, p. 162)

Deste modo é importante realçar o papel crucial que as educadoras cooperantes, a supervisora institucional e o par-pedagógico tiveram ao longo de todo o processo de aprendizagem da mestranda, através da partilha de conhecimentos científicos e assegurando o desenvolvimento do seu saber pedagógico. Neste sentido, a PES foi fulcral para a construção do saber profissional da mestranda, preparando-a para a sua prática futura como educadora, tal como Cavaco (1991) refere, “sempre se reconheceu o valor da apropriação dos saberes profissionais através da experiência” (Nóvoa, 1991, p. 162).

REFLEXÃO FINAL

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na acção-reflexão”

Paulo Freire

Com o término de mais uma fase na vida universitária da mestranda, importa referir a importância da formação inicial para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, sendo este “um tempo importante na socialização dos sujeitos em formação e da construção da sua auto-imagem, na qual ganha relevo a prática pedagógica como eixo central do currículo de formação e supervisão” (Ribeiro, 2001, p. 89).

Ao longo de todo o documento, a mestranda evidencia a importância do diálogo entre a teoria e a prática, visto que tal como refere Perrenoud (2001) “é no acto pedagógico que converge todo o saber disciplinar, sendo a que a prática é o locus do saber fazer em acção” (citado em Vasconcelos, 2009, p. 46). Deste modo, a Prática Pedagógica tornou-se um elemento central no processo formativo da mestranda, consentindo a integração dos saberes disciplinares e um constante questionamento durante a prática. Ao longo da PES, a mestranda deparou-se com vários desafios que lhe permitiram reconhecer as suas fragilidades e dificuldades, nomeadamente a organização do espaço e do tempo, a gestão do grupo e as parcerias com as famílias, proporcionando o seu crescimento profissional e pessoal.

Nesta linha de pensamento, a mestranda evidencia a aprendizagem conseguida através da prática, mas também, tal como refere Roldão (2007) “alimentada por velho e novo conhecimento” (citado em Vasconcelos, 2009, p. 52), tendo sido fundamental os conhecimentos prévios da mestranda adquiridos ao longo da Licenciatura, mas também a partilha de saberes com o par pedagógico e supervisores. Neste sentido ao interrogar a sua prática e ao dialogar com as educadoras cooperantes com outras maneiras de pensar e agir, também estas aprenderam, transformando algumas das suas representações e

expandindo as suas práticas, posicionando-se “a si próprios como aprendentes em vez de possuidores de um conhecimento autorizado” (Hodgen & Askew citado em Vasconcelos, 2009, p. 126). Não só a mestranda aprendeu com as educadoras, como as educadoras aprenderam com a mestranda.

Indo ao encontro do que já foi referenciado anteriormente, a mestranda salienta também o conceito de *scaffolding* na relação estabelecida entre supervisor e supervisando, sendo que o supervisor como pessoa mais experiente, incentivou o supervisando a resolver determinados problemas, colocando-lhe desafios que lhe permitiram adquirir mais competências e progredir no seu desenvolvimento, levando-o a executar, tal como é referido por Tharp e Gallimore (1991) “funções de ordem superior” (Vasconcelos, 2009, p. 97). Deste modo, sendo esta uma abordagem socio-construtivista, através das reuniões realizadas com a supervisora institucional e dos seus *feedbacks*, a mestranda construiu novos conhecimentos, permitindo a convergência de vários saberes. O supervisor “é alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades (...) [criando] condições de sucesso ao futuro educador” (Ribeiro, 2001, p. 89).

Relativamente à prática nos diferentes contextos, primeiramente em creche a mestranda sentia-se bastante entusiasmada visto ser uma faixa etária que sempre lhe despertou um grande interesse, porém aquando do início do estágio, a mestranda revelou algumas dificuldades em gerir o grupo, mas que facilmente foram colmatadas devido ao uso de diferentes e diferenciadas estratégias apreendidas ao longo da formação da mestranda. No decorrer do estágio a diáde deparou-se com alguns imprevistos em determinadas atividades e que necessitaram de momentos de reflexão na, sobre e para a ação. Desta forma estes momentos permitiram à mestranda desenvolver capacidades de antevisão, planificando atividades alternativas, os denominados “planos b, c, d...” caso as atividades iniciais não corressem tal como previsto. Deste modo, em ambas as valências a mestranda constatou a flexibilidade das planificações, tendo-as alterado consoante as necessidades e interesses que iam surgindo inesperadamente.

Para a planificação destas atividades, importa ainda referir a Metodologia de Investigação-Ação que auxiliou a mestranda ao longo de toda a sua prática, e que permitiu à mestranda observar e analisar as suas ações, questionando-se sempre que assim fosse necessário, nomeadamente perante determinados incidentes críticos, procedendo-se, a novas planificações “com vista a uma melhoria das práticas.

Ainda relativamente à valência de creche, a mestranda pretende mais uma vez destacar, que apesar desta não se encontrar na Lei de Bases do Sistema Educativo, e se encontrar sobre a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Solidariedade social, é fundamental a interação de um educador de infância na Creche. Os três primeiros anos de vida, são um período de constante crescimento e de desenvolvimento a vários níveis, e é fundamental que o educador proporcione atividades enriquecedoras e desafiantes, que promovam aprendizagens significativas, permitindo interações de qualidade. Desde que nascem, os bebés aprendem ativamente, sendo que a mestranda teve a oportunidade de observar todo este crescimento no contexto. Apesar do grupo ter na sua maioria 2 anos, já possuíam um grande desenvolvimento cognitivo e físico. Esta situação derivou também, do facto destas crianças já se encontrarem na creche desde 1 ano, o que demonstra o papel fundamental do educador nos primeiros anos de vida e das interações de qualidade, combatendo a ideia de que este apenas serve como “guardador de crianças” (Portugal, 1998, p. 204).

Relativamente ao contexto de pré-escolar, sendo este diferente do contexto anterior, o grupo apesar de já ter os três anos revelava muitas dificuldades ao nível da linguagem, da socialização, da participação e da matemática, tendo sido um grupo que desafiou bastante a díade. Nas primeiras horas de interação, o grupo não participava, o que despertou algumas preocupações à díade, porém através de momentos reflexivos e de observações constantes, foi possível ultrapassar estes receios. A mestranda planeou atividades tendo em conta os interesses e necessidades de cada criança, permitindo ao longo dos dias um maior envolvimento por parte das mesmas. Para isso recorreu a diferentes modelos pedagógicos e a unidades

curriculares que a auxiliaram ao longo do seu percurso de formação, e que permitiram mobilizar maiores conhecimentos garantindo uma intencionalidade educativa de qualidade.

Ainda ao nível do contexto de pré-escolar, a mestranda pode constatar que se encontrava perante um grupo bastante heterogéneo, não a nível de faixa etária, mas de desenvolvimento cognitivo e físico. Deste modo os diários de bordo, os registos fotográficos e as narrativas reflexivas auxiliaram bastante a mestranda para uma melhor tomada de decisões, permitindo respeitar a individualidade de cada criança.

Em jeito de conclusão, é relevante mencionar o papel da reflexão ao longo de todo o percurso da mestranda e para o desenvolvimento da sua profissionalidade, sendo esta “a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar a situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real e que o ajuda a tomar decisões cada vez mais ajustadas, porque mais consciencializadas” (Ribeiro, 2001, p. 90). Assim sendo é fulcral para a mestranda a realização de uma reflexão retrospectiva sobre todo o processo de formação, refletindo acerca de todos os momentos significativos para a mestranda, que marcaram o seu percurso profissional e que permitiram desenvolver o seu perfil de educadora.

Tal como a mestranda referiu no início do primeiro parágrafo, este é o fim de mais uma fase da sua vida no Ensino Superior, porém não é o final das aprendizagens, mas sim o início de mais um desafio. A mestranda pretende dar continuidade à sua formação, de modo a poder dar resposta a todas as necessidades com que se deparará no futuro, tal como diz Luís Vaz de Camões (1580) “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, e é crucial que o profissional de educação esteja preparado para estas mudanças.

Para finalizar a mestranda apresenta uma citação de Antoine de Saint-Exupéry que definiu todo o percurso da mestranda, “O ser humano descobre-se a si mesmo quando se defronta com os obstáculos”. Foi através do “combate” a estes obstáculos que a mestranda cresceu não só a nível profissional, mas também pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas e natureza participativa. Em J. O. Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Barberà, E., & Soler, M. (2002). Educar a alumnos competentes: recorrer conjuntamente el pensamiento. Em E. Barberà, A. Bolívar, J. R. Calvo, C. Coll, J. Fuster, M. C. García, & R. Grau, *El constructivismo en la práctica* (pp. 111-122). Barcelona: Graó.
- Bertam, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvimento de Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC.
- Coutinho, C. P. (2009). *Investigação- Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Obtido em 15 de Dezembro de 2016, de Psicologia, Educação e Cultura, XIII-2: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Duarte, A. (1993). *Educação Patrimonial: Guia para Professores, Educadores e Monitores de Museus e Tempos Livres*. Lisboa: Texto Editora.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Insituito Nacional de Investigação Científica.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa : Monitor.

- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma prática de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. Em J. O. Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-28). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos - O Atendimento em creche*. Porto Alegre: artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6º edição ed.). (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (3º ed.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, J. (1997). Comentário ao Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho. Em M. d. Educação, *Legislação Educação Pré-Escolar* (pp. 65-81). Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação. (n/d). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal: Estudo Temático da OCDE*. Lisboa.

- Molins, M. P. (1994). *Introducción a la educació infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. O. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-28). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). Educação para a diversidade em contexto de creche: Começar desde o nascimento. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 75-89). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, & R. G., *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-46). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de*

- Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4º ed., pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, D. (2001). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. Em I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 87-96). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri .

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

Zabalza, M. A. (2009). *Calidad en la Educación Infantil*. Narcea.

DOCUMENTO LEGAIS E REGULADORES

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

Decreto-Lei n.º79/2014 de 14 de maio. Habilitação profissional para a docência. Diário da República n.º92/2014 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República, n.º34/1997 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República. Lisboa

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 166/2005 – Série I – A. Ministério da Educação. Lisboa.

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

Projeto Curricular de Sala (2015-2016).

Projeto Curricular de Sala (2016-2017).

Projeto Educativo da Instituição (2015-2016).

Projeto Educativo da Instituição (2016-2017).

NM