

Orientação

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, como previsto nos quadros legais, apresentando o percurso evolutivo da mestranda, relativamente à aprendizagem das funções específicas da profissionalidade docente. Logo, este relatório integra pressupostos teóricos e legais, que reconhecem as crianças como seres competentes para cooperar, ativamente, na construção das suas aprendizagens e realçam o papel dos(as) educadores(as) como agentes mediadores do processo educativo, que, num constante processo de investigação, reestruturam as práticas pedagógicas. Assim, revelou-se fundamental desenvolver a Prática Educativa Supervisionada, nos contextos de Creche e de Educação Pré-Escolar, segundo uma linha metodológica de investigação-ação, isto é, planejar a Organização do Ambiente Educativo, nas suas diferentes dimensões, atendendo ao ciclo: observar, planejar, agir e refletir. Esta apropriação, que envolve, numa triangulação praxiológica, a teoria, a prática e os valores e as crenças, permitiu o desenvolvimento de planos de ação adequados à realidade dos contextos. Então, reunindo situações da prática educativa desenvolvida, pretende-se compreender a intencionalidade educativa e a significatividade da mesma, tanto para os grupos de crianças, como para a mestranda. Tal acontece, através de uma reflexão crítica, que tem, também, a finalidade de promover o desenvolvimento de competências profissionais. A propósito, salienta-se a responsabilidade de considerar o desenvolvimento profissional ao longo da vida, como impreterível ao desempenho das funções docentes. Por fim, é de referir que o Relatório de Estágio se assume como um documento indispensável à formação da mestranda, a nível profissional e pessoal.

Palavras-chave: Crianças; Educadores(as); Metodologia de Investigação-Ação; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This internship report emerges under the scope of the Curriculum Unit of Supervised Educational Practice, as required by the legal frameworks, presenting the evolutionary process of the graduate, concerning the learning of the specific duties of professional teaching. Therefore, this report includes legal and theoretical assumptions, which acknowledge children as competent beings to, actively, cooperate, in the construction of their learning and that highlight the educator's role as mediating agents of the educational process, that, in a constant research process, restructure the pedagogical practice. Thus, it was proved as fundamental to develop the Supervised Educational Practice, in the Nursery and Preschool contexts, according to a research – action methodological line, this is, to plan the Educational Environment Organization, in its different dimensions, given the cycle: to observe, to plan, to act and to reflect. This appropriation, that involves, a praxiological triangulation, the theory, the practice and the values and beliefs, enabled the development of action plans appropriate to the contexts' reality. So, gathering the situations of the educational practice developed, it is intended to comprehend the educational objectives and their significance, for the groups of children, as well as, for the graduate. This happens, through critical reflection, also, with the purpose of promoting the development of professional skills. Incidentally, it should be noted the responsibility of considering the lifelong professional development as imperative to the development of teaching duties. Finally, it should be pointed out that the Internship Report assumes itself as an indispensable document to the graduate formation, at a professional and personal level.

Palavras-chave: Children; Educators; Research-Action Methodology; Teaching Practice.

ÍNDICE

RESUMO	III
ABSTRACT	V
ÍNDICE DE ANEXOS	IX
ÍNDICE DE QUADROS E DE FIGURAS	XIII
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLA	XV
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	5
1.1. De “pequeno adulto” a Criança	5
1.2. De Dominador(a) a Educador(a) Mediador(a)	12
1.3. Dando Primazia à Pedagogia Participativa	17
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	25
2.1. Caracterização dos Contextos de Estágio	25
2.2. Metodologia de Investigação-Ação	33
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	37
3.1. Observar para Transformar o Ambiente Educativo	37
3.2. Envolver para Promover Aprendizagens Significativas	52
REFLEXÃO FINAL	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
LEGISLAÇÃO	83

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

A1: Figura 1

A2: Excerto das observações registadas no Diário de Bordo de dia 15 de março de 2016.

A3: Notas de campo de dia 9 de março de 2016

A4: Notas de campo dos dias 11 e 26 de abril de 2016

A5: Figura 2

A6: Notas de campo de 25 e 27 de outubro de 2016

A7: Entrevista à educadora cooperante acerca das Interações adulto-criança

A9: Planificação Semanal: 16 maio – 20 maio 2016

A10: Planificação Semanal: 28 novembro – 2 dezembro 2016

A11: Excerto da Narrativa Reflexiva: *Como desenvolver práticas pedagógicas de qualidade?*

ANEXOS TIPO B

B1: Grelha de Avaliação sobre os Processos de Aprendizagem Profissional na Prática Educativa Supervisionada I

B2: Grelha de Avaliação sobre os Processos de Aprendizagem Profissional na Prática Educativa Supervisionada II

B3: Excerto das Notas de Campo dos dias 4 de abril e 10 de maio de 2016

B4: Excerto das Notas de Campo do dia 18 de outubro de 2016: Desenvolver competências matemáticas: Números e Operações

B5: Excerto das Notas de Campo do dia 18 de outubro de 2016: Ser capaz de partilhar democraticamente os objetos

B6: Nota de Campo do dia 4 de abril de 2016: Ação da educadora cooperante

- B7: Narrativa Reflexiva: *Afinal, quando vem o tempo propício?*
- B8: Figuras 3 e 4
- B9: Excerto da Descrição e interpretação de situações educativas: Plantação das Margaridas
- B10: Figuras 5 e 6
- B11: Figuras 7 e 8
- B12: Materiais Pedagógicos Construídos: *Caixinha de Música*
- B13: Figura 9
- B14: Figura 10
- B15: Narrativa Reflexiva: *Como organizar o espaço e os materiais de modo a manter o dinamismo das Áreas?*
- B16: Estratégia: *E-mail da Bruxa Mimi*
- B17: Excertos das Notas de Campo dos dias 2 e 8 de novembro de 2016
- B18: Figura 11
- B19: Excerto da Reflexão Crítica do dia 15 de novembro de 2016
- B20: Figura 12
- B21: Figura 13
- B22: Excerto da Observação do tempo de *Comunicações* de dia 28 de novembro de 2016
- B23: Figura 14
- B24: Figura 15
- B25: Excerto das Notas de Campo de dia 12 de janeiro de 2017
- B26: Excerto das Notas de Campo de dia 4 de abril de 2016
- B27: Excerto das interpretações do envolvimento da criança no *brincar heurístico*
- B28: Excerto da Reflexão Crítica do dia 20 de abril de 2016
- B29: Figura 16
- B30: Figura 17
- B31: Figura 18

- B32: Figura 19
- B33: Figura 20
- B34: Figura 21
- B35: Figura 22
- B36: Excerto da Observação do dia 19 de outubro de 2016
- B37: Excerto da Observação do dia 20 de outubro de 2016
- B38: Figura 23
- B39: Excerto da Reflexão Crítica da Fase II do Projeto *Minhocas*: “Onde vamos pesquisar?”
- B40: Excerto da Reflexão Crítica da Fase II do Projeto *Minhocas*: “O que vamos fazer?”
- B41: Excerto da Reflexão Crítica do dia 21 de novembro de 2016
- B42: Excerto da Reflexão Crítica da Experiência do Compostor
- B43: Figura 24
- B44: Figura 25
- B45: Figura 26
- B46: Excerto das Notas de Campo do dia 29 de novembro de 2016
- B47: Figura 27
- B48: Figura 28
- B49: Figura 29
- B50: Exemplo de um registo fotográfico para o portefólio da criança S.M.
- B51: Excerto da Descrição da atividade do dia 12 de dezembro
- B52: Narrativa Reflexiva *Qual a ação pretendida para um educador relativamente à interação com as famílias e à criação de parcerias?*
- B53: Registo de da criança T. sobre a atividade desenvolvida pela mãe de M.B.: Projeto *Minhocas*.
- B54: Figura 30
- B55: Figura 31
- B56: A voz dos pais da criança R..

B57: Registo das legendas construídas pelas crianças, no dia 16 de janeiro de 2017

B58: Figuras 32, 33 e 34

ÍNDICE DE QUADROS E DE FIGURAS

Figura 1: Organograma da IPSS na valência de Creche.

Figura 2: Organograma da Instituição Particular e Cooperativa na valência de Pré-Escolar.

Figura 3: F.T. observa as peças do *puzzle* das Margaridas, após várias tentativas para as juntar. J. junta duas peças, enquanto Y. o observa.

Figura 4: F., V. e M. tentam juntar as peças do *puzzle* dos Amores-Perfeitos.

Figura 5: B. coloca as flores dentro do vaso e G. prepara-se para colocar mais terra.

Figura 6: Enquanto V. observa educadora estagiária a ajustar as flores no vaso, Y. prepara-se para colocar mais terra e J. arranca uma Margarida para tirar as pétalas.

Figura 7: J. observar e explora as folhas do arbusto, plantado no canteiro.

Figura 8: J., Y. e G. correm no espaço exterior.

Figura 9: G. usa do pau de chuva, K. observa a educadora estagiária E.C. que lhe mostra outra forma de explorar o tambor, e I. e B. usam os *kabuletês*.

Figura 10: J. que explorava os tambores, estica a sua mão para usar o *kabuletê* que M. explora. M. compreende J. e da-lho.

Figura 11: S.M. e D.A. viram-se um para o outro e abrem a boca sorrindo e celebrando emotivamente.

Figura 12: R.F. aproxima-se com o marcador verde para escrever “Gostámos”.

Figura 13: B. continua o traço que S. fez.

Figura 14: Quadro de Regras construído pelo grupo.

Figura 15: G. “reescreve” a terceira regra por vontade própria – algo positivo, uma vez que é frequente apresentar alguma resistência para escrever o nome próprio.

Figura 16: Área das Refeições e Preparação de alimento devidamente adaptada e organizada para se desenvolver o *brincar heurístico*.

Figura 17: As crianças quando entram na área preparada para o jogo heurístico e começam a exploração dos materiais.

Figura 18: G. organiza os discos de madeira em “meia-lua” e usa os tubos de PVC, alternadamente, para bater nos discos. Na minha interpretação, G. usa estes dois materiais como uma bateria. F.C. coloca a ponta de um dos tubos de PVC que tem na mão e, ao mesmo tempo, emite um som com a boca. A meu ver, F.C. estava a explorar o material como um instrumento de sopro.

Figura 19: F.C. pergunta a I. se não quer brincar.

Figura 20: Enquanto T. e J. estavam envolvidos no *brincar heurístico*, F.C. e G. espalhavam as latas e outros materiais. F.C. corre no espaço.

Figura 21: Y., C. e K. observam os sacos com as identificações.

Figura 22: As crianças juntam-se e agarram na manta para a dobrar.

Figura 23: As crianças, reunidas na Área das artes visuais exploram a plasticina e começa a moldá-la para formar minhocas.

Figura 24: R.S. e R.F. espreitam para dentro do recipiente das minhocas, após os materiais serem colocados nos recipientes.

Figura 25: G. procura uma minhoca e mostra-a a R.S. e a R.F..

Figura 26: R.F. ajuda R. a escrever a letra <N>.

Figura 27: Após S.M. ter decidido onde colocar os recipientes, R.F. foi colocar um pouco de água e ajustar a matéria vegetal.

Figura 28: A tabela de observação diária das mudanças ocorridas no Compostor, foi afixado por cima do registo da *Experiência dos ambientes húmidos e secos*.

Figura 29: O pequeno grupo está reunido com a educadora estagiária E.C. a organizar o registo da confeção das bolachas.

Figura 30: L. deixa cair terra por cima de uma planta em crescimento e C. enche a mão com terra para colocar junto a uma árvore.

Figura 31: A voz das crianças na Fase IV do Projeto Minhocas.

Figura 32: J. Reescreve uma das frases no cartão.

Figura 33: C. escreve o título da exposição

Figura 34: I.R. cola uma das fotografias da exposição.

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLA

ATL – Atividades de Tempos Livres
COC – Currículo de Orientação Cognitiva
DQP – *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*
DREN – Direção Regional de Educação do Norte
IPSS – Instituição Particular de Segurança Social
IPC – Instituição Particular e Cooperativa
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM – Movimento da Escola Moderna
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE – Orientações para a Educação Pré-Escolar
PDI – Plano de Desenvolvimento Individual
PES I – Prática Educativa Supervisionada I
PES II – Prática Educativa Supervisionada II
PQA – *Programm Quality Assessment*
UC – Unidade Curricular
ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada II (PES II), realiza-se um relatório final, sujeito a uma defesa pública (Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), motivado pelo “estágio de natureza profissional” (Dec. Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, Artigo 20.º), ou seja, pela prática educativa supervisionada.

Para tal, atendendo ao Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, foram asseguradas, por parte do estabelecimento de ensino superior, as devidas oportunidades para se desenvolver a prática pedagógica, ao conseguir parcerias com duas instituições de educação de infância, nas valências de Creche e de Educação Pré-Escolar, particularmente. Entende-se, pois, que a cooperação com as instituições de educação é concretizada, através de protocolos que garantam aos discentes a possibilidade de desenvolverem funções específicas da profissionalidade docente que, por si, irrompem na aquisição de competências de aprendizagem para educar as crianças (*idem*).

Assim, com o relatório pretende-se a descrição clara e a análise reflexiva de episódios da PES, no sentido de deliberar acerca de questões pertinentes sobre, na e para a ação. Tal deve respeitar as experiências de observação, de planificação, de ação e de reflexão, nas instituições onde decorreram a PES I e II (Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). A propósito, de acordo com Formosinho (2009), a prática educativa tem como finalidade “iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável.” (p. 98).

Por conseguinte, concebe-se que esta prática profissional depende, inteiramente, de uma formação educacional geral, reavivando-se o primeiro ciclo de estudos; específica, relembrando, então, o ciclo de estudos vigente; e de qualidade, atendendo aos conhecimentos teóricos e práticos que, neste percurso formativo, permitiram a construção do saber profissional. Em consequência, considera-se o conhecimento de didáticas específicas das Áreas de Conteúdo da Educação de Infância e o desenvolvimento pessoal e social, no que respeita às “áreas cultural, social e ética” (Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

É, pois, de recordar o perfil geral de desempenho dos docentes, desde os(as) educadores(as) até aos docentes do ensino secundário, referido no Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que reconhece as habilitações profissionais dos docentes, estando estas dependentes de quatro dimensões específicas.

Destaca-se, também, o perfil específico dos(as) educadores(as) de infância, definido pelo Dec. Lei n.º 241/2011, de 30 de Agosto. Neste, entende-se que os(as) educadores(as) estão responsáveis por desenvolver o currículo, através de uma organização do Ambiente Educativo que potencie um conjunto de aprendizagens integradas. Tal implica uma observação minuciosa das crianças, de modo a planificar atividades e projetos que consideram competências, conhecimentos e as intenções das crianças, implicando aprendizagens nas várias Áreas e domínios de conteúdo. Assim, a ação educativa dos(as) educadores(as) deve orientar-se no sentido de proporcionar o desenvolvimento da autonomia e da autoestima das crianças, implicando-as nas atividades e nos projetos, não descurando o trabalho individual e em pequenos e grandes grupos, bem como o envolvimento das famílias e da comunidade. (*idem*)

Atendendo ao referido, de modo a apresentar as aprendizagens construídas de forma construtivista, o relatório está organizado em três capítulos, cujos conteúdos estão, devidamente, articulados entre si.

Relativamente ao primeiro, este visa a reunião de todos os fundamentos teóricos e legais – elencados nas referências bibliográficas e na legislação –, que orientaram as práticas pedagógicas desenvolvidas. É, pois, de referir que estes pressupostos assumem particular importância, uma vez que concorrem para os princípios morais, éticos e deontológicos defendidos pela mestrandia e que, por si, influenciam a sua conceção de Educação e de infância(s).

No que concerne ao segundo capítulo, atendendo à cooperação crucial entre o estabelecimento de ensino superior e as instituições educativas que acolhem os(as) futuros(as) educadores(as), este tem como intuito dar a conhecer a identidade das instituições, nas várias dimensões da pedagogia – algo que influencia irreversivelmente as escolhas educativas. Ou seja, atendendo às perspetivas pedagógicas apropriadas pelas instituições de educação, pretende-se apresentar a Organização do Ambiente Educativo e o modo como esta influencia as aprendizagens das crianças. Além disso, neste capítulo realça-se a *Metodologia de Investigação-Ação* (Latorre, 2008). Tal justifica-se pela articulação entre a observação, o levantamento de potencialidades e de

fragilidades, a definição de um plano de ação, a intervenção pertinente e significativa e a recolha dos dados obtidos, através de uma reflexão crítica. Entende-se esta, como o alicerce para se realizar “uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito” (Formosinho, 2013) – a *praxis* pedagógica.

Relativamente ao terceiro capítulo, é possível referir que pretende descrever-se e, conseqüentemente, analisar-se situações educativas, decorrentes das experiências proporcionadas pelas PES I e II. Ou seja, numa ação reflexiva pretende-se compreender a intencionalidade educativa e a significatividade da prática educativa desenvolvida, tanto para as crianças como para a mestrandia, com o intuito de promover o desenvolvimento de competências profissionais. Então, neste capítulo, ter-se-á em atenção a pertinência das situações educativas, recorrendo àquelas que, através das aprendizagens das crianças, melhor espelham as aprendizagens da mestrandia. Para clarificar as descrições e facilitar o processo de reflexão, recorrer-se-á, entre outros instrumentos, a notas de campo e registos fotográficos, disponíveis nos anexos em suporte digital. Assim, além de outros recursos que facilitam a exequibilidade de processos de autoavaliação e conduzem à reflexão e admissão de alterações na ação pedagógica, reunir-se-ão as competências desenvolvidas pela mestrandia, atendendo às dimensões elencadas no decreto-Lei 240/2011, de 30 de Agosto.

Por fim, considera-se a reflexão final, devidamente articulada com os restantes capítulos. Nesta fase final salienta-se, principalmente, o entendimento da aprendizagem ao longo da vida como algo inerente à profissionalidade docente.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A Educação entende-se como um *campo científico* (Ferreira & Anjos, 2015) que, devido à resiliência e à insurgência de muitos profissionais, tem avançado, consideravelmente, na garantia de uma educação de qualidade às crianças.

Por tal, neste capítulo são explanados os referenciais teóricos e legais que, tal como refere Vasconcelos (2012), possibilitam o entendimento da realidade educacional e facilitam a identificação dos desafios que se espera que os(as) educadores(as) de infância sejam capazes de superar. Tal apropriação teve em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas, eficazes na promoção de *aprendizagens significativas* (Ausubel, 1965, citado por Moreira, 2011).

1.1. DE “PEQUENO ADULTO” A CRIANÇA

A conceção de criança foi, paulatinamente, desde o final do século XIX, alvo de uma alteração vantajosa (Oliveira-Formosinho, 2007). Com o surgimento das perspetivas construtivistas, vários *autores da psicologia* (Melo & Veiga, 2013), contribuíram para o desenvolvimento de “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14). Acresce que as perspetivas construtivistas evidenciam a importância da articulação entre as dimensões pessoais e sociais, acentuando a relevância dos *processos colaborativos* (Melo & Veiga, 2013). De acordo com Johnson e Johnson (2005, citados por Valadares & Moreira, 2009), a *aprendizagem colaborativa* envolve o estabelecimento de uma metodologia de *negociação e partilha* num grupo de alunos. Tal exige que se desenvolva um sentimento de *responsabilidade comum*, para que as crianças, num espírito de interajuda, consigam aprender.

Nesta linha de pensamento, importa realçar a teoria construtivista de Piaget. Após vários estudos a propósito do desenvolvimento cognitivo das crianças,

Piaget (1950, citado por Shaffer, 2005) salienta que há uma constante procura de equilíbrio entre o pensamento do indivíduo e o meio circundante. Ou seja, Piaget (1970) refere que, num *processo de experimentação ativa*, as crianças se envolvem em situações, desenvolvendo meios para fazerem mais descobertas. Tal permite compreender que Piaget reconhece as crianças como *construtoras ativas de significados* (Fairstein & Rodríguez, 2007).

Piaget (1970) define o desenvolvimento cognitivo, subdividindo-o em estádios, como um processo dependente de três princípios diretamente relacionados: *organização*; *adaptação*; e *equilíbrio*. O primeiro princípio entende-se como a tendência que as crianças têm para criar, de forma natural e a partir dos seus reflexos e capacidades sensoriomotoras, representações mentais da realidade (*idem*). Ou seja, através das formas de pensamento representativo – *imitação*, *jogo simbólico* e *representação cognitiva* (Piaget, 1978) – as crianças conseguem apropriar-se do mundo circundante, conferindo-lhe sentido e significado. A adaptação é um processo que depende das funções de *assimilação* e de *acomodação* (Piaget, 1970), implicando saber situar a nova informação nas estruturas cognitivas já existentes, articulando-a com a preconcebida, para gerar um novo conhecimento (Papalia, Olds & Feldman, 2007). Por último, a *equilíbrio* relaciona-se com a capacidade que as crianças têm de organizarem os padrões mentais (*idem*), garantindo a *equilíbrio cognitiva* (Piaget, 1950, citado por Shaffer, 2005).

É, pois, da *equilíbrio* que resulta o desenvolvimento e a construção das aprendizagens, isto porque, tal como referido, as crianças passam por um processo de estruturação do pensamento (Kamii, 1990). Piaget (1991, citado por Maia, 2008) considera que esse mesmo processo surge de dois tipos de abstração: a simples ou empírica, ou seja, aquela que surge da capacidade das crianças observarem o que as envolve; e a reflexiva, na qual “a criança cria e introduz relações entre os objectos” (Kamii, 1990, p. 36), o que promove o desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático.

Do mesmo modo, interessa destacar a perspetiva histórico-cultural de Vigotsky, que salienta as funções psicológicas como resultado da atividade cerebral e a cultura como influência para o desenvolvimento dos indivíduos (Vigotski, 1998). Ou seja, o mesmo autor entende que o desenvolvimento dos sistemas de signos criados pelas sociedades, tais como, a linguagem, dependem da interação do homem com o mundo circundante. Entende-se, pois, que a

compreensão da mente humana, depende da análise do desenvolvimento da mente das crianças, influenciadas por uma cultura, que orienta e organiza o seu comportamento, através da *internalização* de signos e símbolos culturais (*idem*). Contudo, tal depende de um processo conhecido como *mediação* (*idem*), que consiste na interação das crianças com uma ou várias figuras, mais competentes a diferentes níveis, com a(as) qual(is) podem comunicar e, assim, provocar o desenvolvimento (Yudina, 2009).

Compreendendo que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças estão diretamente relacionados, Vigotski (1998) estabelece que a promoção de aprendizagens deve respeitar “o nível de desenvolvimento da criança.” (p. 111). No entanto, o mesmo autor defende que mais importante é compreender a relação entre o processo de desenvolvimento e as potencialidades das crianças. Tal implica que se apurem as suas aprendizagens prévias, ou seja, o *nível de desenvolvimento real* (*idem*). É, pois, neste sentido que surge o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). A ZDP é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, (...), e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (*idem*, p. 112). Ou seja, a ZDP consiste na definição de condições ótimas que conduzam as crianças, mediante as suas potencialidades e em interação com os adultos ou com os seus pares, à apropriação de novas ações e funções (Oers, 2009).

De acordo com Malavasi (2013), estas teorias e perspetivas orientam o processo de conhecimento e de aprendizagem, a partir do momento em que implicam a atuação direta das crianças no *contexto sociocultural*. Assim, a mesma autora entende as crianças, “dotadas de um enorme potencial” (p. 8), como curiosas, com identidade, direitos e valores, e competências a nível do saber fazer, das interações e das relações.

Entende-se a importância de evocar a conceção de educação progressista. Dewey, nos finais do século XIX, concebe que a educação surge do significado das experiências realizadas pelos indivíduos, implicando a articulação entre os processos educativos e os processos sociais (Monteagudo, 2007). De facto, Dewey (2004) entende que a experiência depende de relações ativas entre os indivíduos e do ambiente natural e social que os envolvem. Do mesmo modo, compreende que da implicação direta das crianças, independentemente das suas características particulares, resulta um *conhecimento autêntico* (*idem*). Ou

seja, assume que experimentando e descobrindo, as crianças têm acesso a algo que não seria possível se assumissem uma posição passiva (Dewey, 2007).

Tal como se apreende, Dewey e Vigotsky desenvolveram perspectivas que convergem para a conceção de Criança como ativa e central no seu processo de aprendizagem, destacando a interação das crianças com o meio sociocultural. A propósito, Dewey (2004) refere que o ambiente social pode impulsionar, nas crianças, a disposição mental e emocional necessária, para que se sintam motivadas. Assim, o intuito é incentivar e aprimorar a capacidade pessoal de as crianças participarem, de forma consciente e reflexiva, nas atividades da comunidade da qual fazem parte (Oers, 2009).

Outrossim, Oliveira-Formosinho (2004, citada por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) assume a criança como “uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta” (p. 33) e que constrói o seu conhecimento a partir de saberes reestruturados ou construídos em envolvimento com os contextos familiar, escolar e social. De acordo com Giddens (1979), o conceito de *agência* prende-se com o poder de os indivíduos – *os agentes* – agirem, em ações contínuas, sobre o mundo. A interdependência recíproca entre o indivíduo e o contexto que o circunda é, pois, sustentada por Bruner (1986, citado por Oliveira-Formosinho, 2007), que entende a articulação entre a ação, o pensamento e a realização como estímulo para o desenvolvimento dos processos mentais.

A imagem de Criança, enquanto ser ativo, sofreu, em Portugal, uma evolução gradual sob a influência de “*métodos*” pedagógicos, tais como a Pedagogia de Froebel ou o método Montessori; e de perspectivas educativas, como a perspectiva de Dewey acerca da educação progressista (Vasconcelos, 2012).

Apesar de, desde 1882, a apropriação de várias perspectivas tenha influenciado o desenvolvimento de propostas educativas com alguma intencionalidade pedagógica, as grandes transições na Educação Pré-Escolar evidenciaram-se a partir de 1974 (Vasconcelos, 2012). A certa altura, influenciados pelo modelo pedagógico High/Scope, num trabalho colaborativo, um grupo de profissionais introduziu conceitos, tais como *aprendizagem ativa* e *experiências-chave*, que se foram disseminando, paulatinamente, pelo país. Proliferando-se a ideia de criança em ação, surgiram documentos orientadores do trabalho realizado com as crianças nos jardins de infância. (*idem*)

É neste ambiente de evolução de perspectivas que surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro –,

como garantia do direito à educação para todas as crianças. Em 1997, aquando da homologação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro -, é dada primazia à faixa etária 3-6 anos, conferindo a Educação Pré-Escolar como a 1.^a etapa da Educação Básica. Com esta reforma, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), como “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores” (Vasconcelos, 1997, p. 7).

Contudo, o hiato face à faixa etária 0-3 anos continuou a ser motivo de preocupação, nomeadamente, no que respeita às finalidades educativas. Apesar da resposta física a esta carência, ou seja, da garantia de infraestruturas que prestam cuidados às crianças desde os zero anos de idade, entende-se que a valência de Creche necessita, principalmente, de uma responsabilização social relativa à qualidade dos serviços prestados (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Portugal (1998) confirmou que a *qualidade* devia ser acautelada, no sentido de garantir as condições fundamentais para a promoção do desenvolvimento das crianças. Ou seja, além do cuidar, a mesma autora entende que assegurar *qualidade* implica a estruturação de um *programa* pedagógico, centrado nas crianças. Este deve, num ambiente estimulante e seguro, através da ação do *adulto educador*, proporcionar experiências educativas a nível físico motor, cognitivo, social e afetivo (*idem*). Igualmente, Vasconcelos (2011) reconhece um conjunto de lacunas, no que respeita à garantia “do direito indelével da criança à educação desde o nascimento” (p. 6). Entre outros aspetos, a autora realça a emergência de garantir formação especializada aos profissionais da valência de Creche, para que, numa ação educativa intencional, se assegurem, às crianças e às famílias, respostas mais positivas e inclusivas.

Independentemente de não haver, ainda, um documento oficial para a Educação em Creche, a revisão das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) declara que a educação é um contínuo, que tem em conta todo o período dos 0 aos 6 anos de idade. Considera, ainda, que neste se desenvolvem aprendizagens fundamentais, no que toca à evolução de valores e de atitudes estruturantes para aprendizagens posteriores e para a construção individual de cada criança. É, então, no que respeita à Creche (Costa, 2016), proposta a articulação deste documento com orientações e práticas pedagógicas antecedentes, no sentido de garantir respeito e responsividade às crianças, desde o nascimento.

A mais, evocando *A Convenção sobre os Direitos das Crianças* (UNICEF, 2004), a intenção de garantir continuidade entre as várias fases de

desenvolvimento, prende-se com o reconhecimento de que as crianças têm o direito de serem cuidadas e protegidas, tanto antes, como depois do nascimento. Tal passa por assegurar que as crianças e as suas opiniões, os seus interesses e as suas potencialidades são considerados na promoção de oportunidades para “o seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social” (*idem*, p. 19). Por tal, este documento reconhece a educação como um direito indispensável para apoiar as famílias na responsabilidade de garantirem “um nível de vida adequado” (p. 19) aos seus filhos.

Concebendo, então, que “Educar (...) tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade” (Costa, 2016, p. 4), as OCEPE (Silva et al., 2016), espelhando o referido no Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, validam a apropriação das Áreas de conteúdo como forma de realçar a importância da Formação Pessoal e Social, que tem vindo a ser referida, da Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo.

Assim, Silva et al. (2016) reúnem, na Área de Expressão e Comunicação, os Domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática, por partilharem aspetos comuns, essenciais à aprendizagem.

Por tal, no que respeita ao Domínio da Educação Física, considera-se que os(as) educadores(as) podem promover oportunidades para que as crianças se consciencializem das potencialidades do seu corpo. Propõem-se que, numa exploração do espaço, se garanta o desenvolvimento da “resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral” (p. 44), tentando, concomitantemente, influenciar-se estilos de vida saudáveis (Silva et al., 2016).

Relativamente ao Domínio da Educação Artística, este presume o desenvolvimento da expressão espontânea das crianças, através da utilização de instrumentos e técnicas várias, dentro das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, da Música e da Dança (Silva et al., 2016). A propósito das Artes Visuais, Post e Hohmann (2011) declaram que “ficar com as mãos sujas e pegajosas e apreciar a sensação de fazer movimentos [...] e de explorar” (p. 151), agiliza a capacidade de criar e contemplar. Godinho e Brito (2010) acrescentam a importância de se promoverem oportunidades para as crianças explorarem diversos materiais e técnicas de arte plástica, contactando com diferentes manifestações artísticas. Com cariz provocador de atitudes conscientes e críticas, surge o Domínio do Jogo Dramático/Teatro que, para Sousa (1979),

realça a expressão como facilitadora de comunicação, sendo elementar as crianças contactem com diferentes práticas teatrais. O subdomínio da Música é entendido como um contínuo das experiências prévias das crianças, no que concerne às emoções e aos afetos (Silva et al., 2016). Hohmann e Weikart (1997) admitem que o desenvolvimento do gosto pela música, nas crianças, depende da relação que o meio envolvente tem com a música. Interligado surge o Subdomínio da Dança que favorece a expressão corporal das crianças e, numa interpretação individual ou conjunta, desenvolve a criatividade e a capacidade de participarem cooperativamente (Silva et al., 2016).

Quanto ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) declaram que as crianças apreendem, de forma intuitiva, a estrutura e o funcionamento da língua materna. Segundo Ferreiro e Teberosky (1991, citados por Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004) existem quatro níveis evolutivos para as crianças se apropriarem do princípio alfabético, sendo eles: pré-silábico – produção de grafismos, sem correspondência com a linguagem oral; silábico – uso de uma letra, sem valor fonético, para discriminar cada sílaba, realçando a compreensão de que a escrita representa o discurso oral; silábico-alfabético – eleição de letras com valor sonoro e compreensão de que a escrita permite registar os sons; alfabético – seleção das letras apropriadas, respeitando o valor sonoro. A propósito, Viana, Cruz e Cadime (2014) referem que, a partir dos 4 anos, que as crianças compreendem que a escrita tem características próprias – algo que realça a relação entre a compreensão das funcionalidades da escrita e a aprendizagem da linguagem, ambas associadas à ânsia de aprender a ler e a escrever – literacia emergente (Mata, 2008).

Concebido como fundamental para a evolução gradual de aprendizagens ulteriores, o Domínio da Matemática envolve a compreensão de conceitos tais como: classificação, seriação, organização, medida, resolução de problemas (Silva et al., 2016). Marques (1988, citado por Maia, 2008) refere que, para a construção do conceito de número, é fundamental a promoção de atividades que possibilitem comparar quantidades; ordenar conjuntos; e contar objetos. Neste sentido, Castro e Rodrigues (2008) assumem que as competências de cálculo e de contagem se desenvolvem em idades de pré-escolar, dando espaço para a compreensão de outros pré-conceitos, como os de adição e subtração (Baroody, 2002, citado por Maia, 2008). A agilidade na utilização dos conceitos referidos

depende da promoção de oportunidades para as crianças analisarem e representarem as informações (*idem*), por exemplo, através de gráficos.

Por último, atendendo ao facto de os seres humanos se desenvolverem e aprenderem em interação com o mundo circundante, surge a Área do Conhecimento do Mundo. Assim, sensibilizando-as para as ciências naturais e sociais (Silva et al., 2016), de acordo com Martins et al. (2009), entende-se vantajoso o contacto com processos e técnicas específicas para a construção do conhecimento científico. Assim, assumindo um cariz pedagógico-didático, promove-se o desenvolvimento da literacia científica (Brocardo, 2009). Pretende-se, pois, que as crianças sejam capazes de lidar com aspetos científicos da vida social e da sociedade (Pereira, 2002) e de reconhecer a natureza na sua diversidade e especificidade, numa atitude investigativa e reflexiva que as conduza à construção de aprendizagens positivas. Acresce que a literacia científica, segundo DeBoer (2000, citado por Vieira, 2007) contribui, despoletando, nas crianças, o reconhecimento das potencialidades da ciência, para o desenvolvimento de competências a nível da mesma e da tecnologia.

1.2. DE DOMINADOR(A) A EDUCADOR(A) MEDIADOR(A)

A partir de 1970, assim como aconteceu com a conceção de Criança, o papel dos(as) educadores(as) sofreu, em Portugal, alterações pertinentes, relacionadas com as funções da profissionalidade docente (Vasconcelos, 2012). Ou seja, sob influência das perspetivas referidas no subcapítulo anterior, paulatinamente, os(as) educadores(as) de infância começaram a desenvolver uma pedagogia orientada para o cuidar e para o educar (Sarmiento, 2015).

Tal intensificou-se aquando da implementação da LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) que definiu os compromissos educativos e pedagógicos para cada nível de ensino, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, admitindo que

“O Sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos

indivíduos, incentivando a formação dos cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” (*idem*, Artigo 2º)

Consequência da necessidade de se especificarem e clarificarem as exigências da formação profissional para os perfis fixados na LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), surge o Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, esclarecendo o perfil geral de competências docentes. Neste sentido, o Dec. Lei referido explana que a complexidade da docência passa pela competência de agir, atendendo a quatro dimensões específicas: *Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade;* e, por fim, *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* (*idem*, anexo II, III, IV e V).

Relativamente à primeira Dimensão, Formosinho e Machado (2009) entendem que esta realça a necessidade de os profissionais fundamentarem as suas práticas pedagógicas. Ou seja, pretende-se que os(as) educadores(as) ajam, reflexivamente, em função de saberes teóricos e legais, reconhecendo, também, o valor das crenças pessoais. Esta dimensão esclarece que há um compromisso ético no agir pessoal e profissional (Moita, 2012). Este, por si, implica outros compromissos: compromisso para com as crianças que merecem, num ato de respeito, que lhes seja garantido o acesso a uma educação de qualidade; um compromisso para com as famílias, que devem ser envolvidas na vida do grupo e da instituição, sendo-lhes assegurado todo o apoio e todo o sigilo, relativamente às informações intrínsecas a cada uma; um compromisso com a equipa educativa, respeitando as opiniões, reconhecendo o bom desempenho profissional, colaborando para o atingir de vários objetivos e partilhando conhecimentos; um compromisso com a entidade patronal, diferenciando a credibilidade da instituição e cumprindo as funções destinadas; um compromisso com a comunidade, garantindo a consideração pelas tradições e a participação da mesma na vida da instituição; e, por último, um compromisso com a sociedade, ao assumir-se o papel de cidadão ativo e consciencioso, que usufrui, respeitosamente, da sua função profissional (*idem*).

A *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* pressupõe, no caso específico da Educação Pré-Escolar, a arte de os(as) educadores(as) articularem todas as áreas de conteúdo, ou seja, “o desenvolvimento de um

currículo integrado” (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), promovendo experiências que garantam *aprendizagens significativas* (Ausubel, 1965, citado por Moreira, 2011) às crianças. A *aprendizagem significativa* implica a construção de significados, isto é, que os novos conhecimentos se relacionem com os anteriores e, assim, possam, de forma lógica, adquirir sentido (*idem*). A intenção é, atendendo a Dewey (1967, citado por Pinazza, 2007), conduzir as crianças à compreensão de que o “propósito transforma os impulsos em planos e métodos de ação, implicando uma operação inteligente, reflexiva e pessoal, em que intervém o processo de pensar” (p. 75). Compreende-se, então, os(as) educadores(as) como capazes de garantirem às crianças, pela escuta, atenção e observação, a motivação para que se impliquem na procura de respostas para as suas questões e razões para as suas ações (Malavasi, 2013).

Esta prática pedagógica envolve, antes de mais, uma relação pedagógica adulto-criança de qualidade. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), construir interações autênticas adulto-criança, implica a compreensão de que as crianças têm o direito de participar ativamente no seu processo de aprendizagem. Além disso, requer, por parte dos(as) educadores(as), a consciência ética de que as aprendizagens estão estritamente associadas à “construção de contextos educativos complexos, que permitam a emergência de possibilidades múltiplas” (p. 45) e à participação partilhada da formação do conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007, citada por Araújo, 2013).

Nesta linha de pensamento, consideram-se as cinco estratégias propostas por Hohmann e Weikart (1997) para que *os adultos* consigam apoiar as crianças no desenvolvimento, a nível da Formação Pessoal e Social: partilha do controlo com as crianças, reconhecendo que elas e os adultos desempenham papéis de liderança, de *aprendizes* e de *ouvintes*; consideração pelas competências das crianças, através da observação e da escuta atentas, tanto das suas perspetivas, como dos seus interesses ou dificuldades, espelhando-os no planeamento intencional de aprendizagens potencializadoras; assunção de relações genuínas, por meio de uma personalidade sincera e responsiva, que suporte as ações das crianças com *feedbacks* positivos; apoio das iniciativas das crianças, reconhecendo as brincadeiras como meio para aprendizagens *espontâneas*, ou seja, uma aprendizagem não forçada e que surge, simplesmente, do prazer e do desafio que o brincar assegura às crianças; e, por fim, adoção de uma

abordagem de resolução de conflitos, que promove o equilíbrio do ambiente educativo e a evolução de atitudes cívicas e morais.

Garantir aprendizagens significativas tal como tem sido exposto nesta dimensão, implica, diretamente, a adoção de uma perspetiva inclusiva. Ou seja, reconhecendo as heterogeneidades dos grupos, os(as) educadores(as) devem desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, que atendam às características individuais de cada criança e que deem respostas às necessidades e interesses particulares (Silva et al., 2016). Entende-se que é profícuo que os(as) educadores(as) planifiquem de forma *adaptada e diferenciada*, tendo em conta os grupos de crianças e as suas idiosincrasias, viabilizando situações estimulantes para que as crianças, de forma segura e confiante, as crianças se impliquem no processo de conhecer (*idem*). Para tal, Morgado (1999) estima a assunção de uma atitude incessante, por parte dos(as) educadores(as), em relação à “reflexão sobre as práticas que se desenvolvem e os princípios de natureza diferenciada que as sustentam” (p. 55).

Este processo reflexivo pode ser favorecido por uma avaliação meticulosa das aprendizagens das crianças, que Formosinho e Machado (2009) entendem como uma avaliação reguladora e promotora de qualidade. Assim, atendendo a Castilho e Rodrigues (2012), a avaliação das crianças na Educação de Infância deve ser entendida como qualitativa, subjetiva e interpretativa, apelando a uma avaliação formativa. Dilatando estas características, Parente (2015) entende que a avaliação abarca a observação e a escuta, contínuas e organizadas, enquanto as crianças estão envolvidas nas suas realizações e na resolução de problemas. Esta competência dos(as) educadores(as) é otimizada pelos portefólios de criança. Como estratégia de avaliação, o portefólio impulsiona a construção de “novas aprendizagens profissionais, providenciando, simultaneamente, mais e melhores oportunidades de aprendizagem às crianças” (*idem*, p. 31). Com este instrumento, o *adulto* deve fixar-se nos conhecimentos, na evolução e nas características das crianças, narrando-os, pormenorizadamente, e concedendo-lhes significado (Malavasi, 2013). Assim, os(as) educadores(as) devem documentar os conhecimentos, os interesses e o modo como as crianças aprendem, pensam e fazem (Silva et al., 2016). Tal é exequível através do registo de *episódios significativos*, que ilustrem e permitam a reflexão acerca do processo de aprendizagem das crianças, bem como de outros *instrumentos pedagógicos de observação* relevantes, tais como, registos fotográficos e

produções individuais (*idem*). Deste modo, entende-se por documentação pedagógica a *organização, análise e interpretação* de toda a informação recolhida acerca do processo educativo das crianças e “que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (*idem*, p. 14).

A interação e a cooperação com as famílias prendem-se, então, com a terceira Dimensão prevista no Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto: *Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade*. Atendendo a Formosinho e Machado (2009), esta dimensão declara o papel do *professor* que, na qualidade de cidadão e numa atitude cooperativa, deve promover oportunidades de intercomunicação entre a escola e a comunidade. Tal promove sentimentos de bem-estar nas crianças, uma vez que se compartilham experiências com elementos que lhes são familiares – seja pela parceria com elementos próximos por laço sanguíneo ou com pessoas/grupos com os quais se identifiquem por vários motivos, tais como, valores e tradições.

De acordo com Silva et al. (2016), tal como já fora referido, a relação estabelecida entre os(as) educadores(as) e as famílias é centrada nas crianças e gira em torno da mesma. Cabe, então, aos(as) educadores(as) encontrarem estratégias para manter a ligação com todas as famílias, apurando a sua capacidade de reconhecer os sentimentos dos pais e de auxiliá-los no processo de compreensão de diferentes situações (Post & Hohmann, 2011). Assume-se, ainda, que os pais devem estar a par das regras e dos objetivos das atividades e dos projetos, partilhando informações de um modo formal e/ou informal (Katz, Bairrão, Silva & Vasconcelos, 1998). Estas trocas informais, como um diálogo no momento da chegada à instituição educativa, ou formais, tais como as reuniões previamente planeadas, “constituem ocasiões para conhecer as suas [das crianças e das famílias] necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação” (*idem*, p. 28).

Relativamente à relação com a comunidade, é possível afirmar-se que a colaboração com serviços e organizações da comunidade engrandece as aprendizagens significativas das crianças. Gandini (2007) entende que esta envolvência crianças-comunidade possibilita, simultaneamente, o contato e a familiarização com a cultura de cada criança e a construção de um sentido de pertença. Além disso, estas relações integram as crianças em processos de participação, de responsabilização e de respeito pelas regras de vivência em sociedade (Araújo, 2013). Esta mesma interação deve estar repleta de

intencionalidade educativa, isto é, deve ter um propósito, sendo do conhecimento dos(as) educadores(as) “o porquê do que se faz e o que [se] pretende alcançar” (Silva et al., 2016).

Por fim, surge a *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* que evidencia a necessidade de o *professor* realizar uma formação contínua, com vista ao desenvolvimento profissional (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto). Esta formação passa pelo repensar da prática pedagógica, numa linha *metodológica de Investigação-Ação* (Latorre, 2008), valorizando processos colaborativos com outros profissionais. Ou seja, implica uma reflexão, orientada e fundamentada em aspetos éticos e deontológicos, acerca do processo de ensino e de aprendizagem e uma avaliação do desenvolvimento profissional (Formosinho & Machado, 2009).

Segundo Oliveira-Formosinho (2009a), o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que tem em vista a melhoria das práticas pedagógicas, promovendo mudanças educativas em prol das crianças, das suas famílias e da comunidade. Acrescenta Oliveira-Formosinho (2001, citada por Amante, 2015) que este processo evolutivo é condicionado pela natureza do contexto de Educação Pré-Escolar e pelo público-alvo. Ao referido, Cardona (2002, citada por *idem*) junta, como condicionalismo, a evolução das políticas educativas.

1.3. DANDO PRIMAZIA À PEDAGOGIA PARTICIPATIVA

Como rampa para o desenvolvimento e renovação da prática pedagógica, importa referir, segundo Formosinho (2013), que os “modelos pedagógicos configuram um sistema educacional compreensivo, que se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática” (p. 16). Ou seja, numa triangulação pedagógica, a ação contextualizada deve influenciar a construção de saberes praxiológicos que orientem a prática pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007). Acresce, atendendo ao conceito de modelo pedagógico, que este é um sistema que, combinando valores, teorias e práticas, define as orientações e as finalidades educativas do processo de ensino e de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007, citada por Vasconcelos, 2012).

Assim, as perspectivas e/ou os modelos pedagógicos definem um conjunto de dimensões pedagógicas que orientam a prática pedagógica:

os espaços, materiais e tempos pedagógicos, a organização dos grupos; a qualidade das relações e interações, a observação, planificação e avaliação da aprendizagem; as atividades e os projetos que trazem vida e experiência à coconstrução da aprendizagem; a documentação pedagógica que cria memória, aprendizagem e meta-aprendizagem, o envolvimento dos pais, famílias e comunidades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43).

Tal com é referido na perspectiva educativa da Pedagogia-em-Participação, pensar-se as diversas dimensões da pedagogia de forma integrada implica, pois, um ambiente educativo progressista. Ou seja, um ambiente educativo, no qual a democracia assuma um lugar de destaque e atraia todos os intervenientes para uma ação colaborativa, apoiante e respeitosa, incluindo todas as vozes. (*idem*)

Por tal, relativamente à valência de Creche, houve, entre outros, uma apropriação da abordagem High/Scope (Post & Hohmann, 2011) e da perspectiva de Goldschmied e Jackson (2007).

De acordo com Post e Hohmann (2011), desde o nascimento as crianças estão predispostas para aprender. Contudo, é fundamental que lhes sejam garantidas oportunidades suficientes para interagirem com o mundo que as rodeia, através da exploração do mesmo e da criação de relações de confiança com os pares, com os familiares e com os *educadores* que as acompanham (*idem*). Em concordância, Goldschmied e Jackson (2007) entendem que é necessário, desde tenra idade, a garantia de oportunidades para que as crianças se expressem e estejam implicadas nas decisões. Tal proporcionará uma evolução gradual e equilibrada na construção de cidadão ativos e participativos (*idem*).

Assim, relativamente ao modelo pedagógico High/Scope (Post & Hohmann, 2011), atendendo à “Roda da Aprendizagem”, acomodaram-se, à prática pedagógica desenvolvida, as *experiências-chave de Iniciativa*, os Horários e Rotinas, a Interação Adulto-Criança, a Observação das crianças e o Ambiente Físico. Esta apropriação foi facilitada e conduzida pela versão adaptada do *Programm Quality Assessment* (PQA) (High/Scope Educational Research Foundation, 2000). Este instrumento possibilitou compreender quais as dimensões que careciam de uma maior atenção.

De acordo com Post e Hohmann (2011), as *experiências-chave* “representam aquilo que os bebés e crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem activa” (p. 12). Importa, pois, referir que as *experiências-chave* são o suporte da observação da abordagem High/Scope (*idem*), uma vez que, refletidas nas planificações, possibilitam evidenciar as características individuais de cada criança. Esta ação integrada, que é o ato de observar sustentado pelas *experiências-chave*, ao realçar quais as necessidades, os interesses e as aprendizagens das crianças, permite aos *educadores* e à família de cada criança, desenvolver atividades verdadeiramente estimulantes. Assim, os *educadores*, numa prática sistemática e focada nas crianças, nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento, devem “tomar decisões sobre o espaço, materiais, horários, rotinas” (*idem*, p. 16), fundamentando-as nas observações e declarando-as nas planificações.

A propósito de ambiente físico, concebe-se que o mesmo deve ser pensado ao pormenor e de forma a promover o progresso das crianças a nível da estrutura corporal, da linguagem verbal, das competências cognitivas e das interações sociais. Tal implica a existência de Áreas distintas, com mobiliário adaptado à faixa etária e materiais potencializadores de aprendizagens, para que as crianças realizem diferentes atividades e lhes sejam prestados todos os cuidados. Este ambiente deve ter, ainda, acesso fácil a um espaço exterior que o complete pelas oportunidades proporcionadas às crianças, principalmente, a nível da exploração sensorio-motora. (Post & Hohmann, 2011).

De forma semelhante, Goldschmied e Jackson (2007) admitem que as crianças devem ser expostas a experiências exploratórias ativas e ricas em significatividade. Por tal, assume-se que os(as) *educadores(as)-referência* devem conceber que o espaço interior e o espaço exterior, também eles compostos por diferentes Áreas e equipamentos adequados, se complementam. Assim, o espaço exterior deve ser considerado como promotor do desenvolvimento físico e cognitivo das crianças. (*idem*)

Oportunamente, Goldschmied e Jackson (2007) propõem o brincar heurístico como uma nova forma de promover aprendizagens significativas às crianças. Esta abordagem passa, então, por realçar a importância da atividade exploratória espontânea das crianças, em relação a um determinado conjunto de objetos de carácter aberto, ou seja, sem uma utilidade previamente determinada. O facto de as crianças estarem implicadas na livre manipulação

dos objetos, garante que as mesmas confirmam significado às suas ações e posteriores descobertas. Resta referir que esta estratégia deve ser previamente pensada pelos(as) *educadores(as)-referência* de modo a garantir às crianças, num espaço amplo e tranquilo, uma atividade contínua. (*idem*)

Quanto às rotinas do contexto de Creche, adotaram-se os seguintes termos: *Tempo de grupo, Tempo de escolha livre, Tempo de exterior, Sesta, Lanche e Partida* (Post & Hohmann, 2011). Acautelados foram, também, as rotinas de cuidados e os *Tempos de transição* – entendidos como fulcrais para o sucesso das crianças, nas várias atividades em que estão envolvidas (*idem*). Entende-se que os *Tempos de transição* são, de forma ativa e simples, possibilitadores de aprendizagens potencializadoras, contribuindo para o autocontrolo e a autonomia das crianças.

Concebe-se que cabe aos(às) educadores(as), a promoção de um ambiente acolhedor e de bem-estar para as crianças. Post e Hohmann (2011) identificam as relações adulto-criança como facilitadoras e fulcrais para o desenvolvimento das crianças. De modo a que as crianças cresçam e aprendam, as mesmas autoras propõem quatro estratégias: estabelecer orientações que favoreçam uma prestação de cuidados consistente e coerente; promover um clima de confiança com as crianças; precisar relações cooperantes com as crianças; e garantir suporte às intenções das crianças.

Igualmente, Goldschmied e Jackson (2007) concordam que as crianças precisam de *relacionamentos especiais*, ou seja, de desenvolver vínculos com os(as) *educadores(as)-referência* baseados em relações positivas e afetuosas, que permitam, às crianças, encontrar neles(as) o apoio necessário para progredirem nas suas aprendizagens. Acresce que, somente se forem estabelecidas relações positivas e afetuosas, as crianças conseguem desenvolver o autocontrolo e a autoconfiança.

Entende-se que a Interação Adulto-Criança depende, também, da Abordagem de Resolução de Problemas proposta por Post e Hohmann (2011) que define seis passos: abordagem calma; reconhecimento dos sentimentos; recolha da informação; reformulação do problema; solicitação de soluções; e preparação para continuar o apoio. Explicitando, sempre que surge uma questão de conflito que envolva uma ou mais crianças, é vantajoso que os *educadores* estabeleçam um contacto calmo e carinhoso, utilizando uma linguagem cuidada e terna, ao mesmo tempo que identificam os sentimentos

das crianças. Assim, possibilitam-lhes o entendimento de que a sua emoção é reconhecida por outros, influenciando o retorno à calma. Perante este, os *educadores* recolhem a informação e questionam as crianças, de modo a que estas somente necessitem de confirmar a veracidade das afirmações. De seguida, os *educadores* reformulam o problema, dando tempo às crianças para encontrarem uma solução. Após a resolução, reconhecem a importância da resolução das crianças, permanecendo uns instantes junto delas. (*idem*)

Na mesma linha de pensamento, Goldschmied e Jackson (2007) alegam que o papel dos(as) *educadores(as)-referência* é o de negociador. Desse modo, deve propor-se opções que solucionem a disputa ou conceber-se situações para brincar com as crianças, enquanto esperam que um objeto seja abdicado ou o momento de realizarem alguma atividade. Além disso, o tempo – dado em quantidade suficiente para que as crianças discutam em prol de uma solução - e a abundância de materiais são fulcrais. É sugerido, ainda, que, por vezes, sejam feitas intervenções silenciosas para repor a justiça entre as crianças. (*idem*)

No que concerne à valência de Educação Pré-Escolar, além das perspectivas pedagógicas referidas anteriormente, que continuaram a orientar as práticas pedagógicas relativamente à dimensão pedagógica Interações Adulto-Criança e à Abordagem de Resolução de Conflitos, verificou-se uma adaptação mais acentuada do Movimento da Escola Moderna (MEM) (Folque, 2012) e da Metodologia de Trabalho de Projeto (Vasconcelos et al., 2012).

O modelo pedagógico do MEM, segundo Niza (1995b, citado por Folque, 2012), propõe a construção de uma sociedade baseada na democracia e na solidariedade entre todos os indivíduos. Por tal, considera-se que numa gestão cooperada, o *educador* deve planear e avaliar com as crianças, para que estas partilhem as suas opiniões e desenvolvam um “papel pró-ativo na aprendizagem” (*idem*, p. 54). Subentendida fica a relação entre a família e a escola. Ambos os contextos, de forma igualitária, assumem-se como participantes diretos nos processos de aprendizagem das crianças. De acordo com Niza (2013), a articulação família-escola, bem como comunidade-escola, tem em vista a educação das crianças.

Salientando a posição do *educador* em relação às crianças, segundo Niza (1996, citado por Folque, 2012), este deve vê-las como pessoas com agência. Por tal, impõe-se o compromisso de garantir, através da escuta e da comunicação mútua, a valorização e o encorajamento das crianças nas suas ações. Ou seja, o

educador deve atuar na ZDP das crianças, “proporcionando os “andaimes” necessários” (*idem*, p. 56) para que estas progridam.

Assim, no sentido de apoiar o processo de aprendizagem das crianças, bem como de conferir relevância ao seu papel ativo, o MEM propõe um conjunto de instrumentos de pilotagem que “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planejar e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo)” (Niza, 1996, citado por Folque, 2012, p. 55). Especificamente atendendo à realidade vivida na PES II, procedeu-se a uma apropriação do instrumento de pilotagem *Diário do Grupo*. Este, composto por quatro colunas “Gostámos”, “Não gostámos”, “Queremos” e “Não queremos”, dá espaço às crianças para que registem incidentes semanais, de relevância. Atendendo à organização do tempo no MEM, o *Diário do Grupo* deve ser analisado e discutido em grande grupo, na Reunião do Conselho no final da semana. Em função deste refere-se outro instrumento de pilotagem: *Mapa das regras de vida*. Este instrumento surge como regulador da vida dos grupos, através de regras estabelecidas pelas crianças com o objetivo de dar solução a vários problemas. (*idem*)

Relativamente ao tempo, no MEM, este depende das decisões que são tomadas na Reunião do Conselho e respeitam os momentos específicos da rotina, que foram tidos em atenção na PES II: *Acolhimento; Atividades e Projetos; Comunicações; Pausa; Atividades Coletivas Culturais; e Atividades no recreio* (Folque, 2012). Esta apropriação justifica-se pela semelhança identificada entre as características dos momentos referidos e as particularidades da rotina da sala de Educação Pré-Escolar em causa.

Ressalvando o tempo de *Atividades e Projetos*, é importante referir que, participando em *atividades autónomas*, individuais ou grupais, em função da planificação, “as crianças são estimuladas para refletir 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” (Niza, 1996; Peças, 2005, citados por Folque, 2012).

Recorrendo a Gambôa (2011), a Metodologia de Trabalho de Projeto é uma ação carregada de intencionalidade, uma vez que tem como objetivo dar resposta a um problema. Por tal, o esclarecimento ou a solução para o problema passa por um delinear de propósitos devidamente planeados e estruturados (*idem*). Esta solicitação de esforços por parte das crianças, contribuirá para que a aprendizagem destas seja mais coerente, sendo que sempre que solucionarem

um problema, a nova informação será articulada com a informação já adquirida (Kilpatrick, 1971, citado por *idem*).

Por tal, nesta valência e atendendo aos objetivos da PES II, reconheceram-se as potencialidades da apropriação da Metodologia do Trabalho de Projeto na Educação de Infância.

Assim, Katz, Bairrão, Silva e Vasconcelos (1998) mencionam que um projeto parte ou de um problema ou de uma intenção. Isto é, um projeto advém de uma situação que se pretende modificar, respondendo, então, à questão “*porquê*”. Completa-se com a resposta à questão “*para quê*” assim que se define a intenção do projeto, ou seja, quando fica clara a ideia daquilo que se quer modificar ou compreender. Por fim, de modo a atingir-se o resultado pretendido, assume-se a resposta à questão “*como*”, o que implica a definição de um processo. (*idem*)

Indo ao encontro do referido, Vasconcelos et al. (2012) definem, então, quatro fases para o desenvolvimento de um projeto. Na primeira fase, partindo de uma situação desencadeadora, é definido o problema e/ou as questões a investigar. Há, ainda, espaço para as crianças partilharem os seus conhecimentos acerca do assunto em causa, precisar o que pretendem descobrir e quais as questões que sustentam o projeto. Na fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho – as crianças respondem às questões: “Onde vamos pesquisar?” e “O que queremos fazer?”. Esta fase orienta todo o projeto, sendo que se desenvolve em função das propostas das crianças. A terceira fase – Execução – é aquela, durante a qual, as crianças, em atividades individuais e/ou grupais ou/e familiares, encontram respostas para as questões levantadas inicialmente. Estas devem, então, ser partilhadas num diálogo em grande grupo. Além disso, é estimado um tempo determinado para se realizar um balanço intermédio, no sentido de compreender se há ou não interesse em continuar com o projeto e definir, se necessário, novas ideias, de modo a reconstruir a planificação inicial. Em último surge a Fase IV – Resultados e produtos/Divulgação/Avaliação. Nesta fase é realizado um balanço global de todas as aprendizagens e do desenvolvimento do projeto, recorrendo-se a registos realizados pelas crianças, tais como: fotografias e produções plásticas e escritas. Dá-se espaço às crianças para se expressarem e revelarem as suas aprendizagens, a(s) atividade(s) mais significativa(s) e as que, porventura, foram mais difíceis. Além da voz das crianças, acentua-se a opinião da família, no sentido de se apurarem perspetivas acerca das potencialidades do projeto

para a aprendizagem dos(as) filhos(as). Após o momento da avaliação, surge a Divulgação – as crianças ponderam a(s) melhor(es) estratégia(s) para apresentarem todo o trabalho desenvolvido.

De acordo com Kilpatrick (2006, citado por Marques, 2016), o método do trabalho de projeto “valoriza essencialmente a intenção como um impulso para a construção moral e a educação não dissociada da vida” (p. 5). Ou seja, o facto de as crianças, de forma ativa, facilmente se implicarem em experiências autónomas ou propostas por outros, promove, através das suas capacidades inatas, o desenvolvimento de novas capacidades e a articulação de novos conhecimentos (*idem*). É, portanto, primordial construir uma relação pedagógica adulto-criança adequada, facilitadora e cooperante, de modo a cada interveniente tomar conhecimento das suas responsabilidades (Gambôa, 2011). Em suma, “As experiências de cooperação, o compartilhar de decisões, escolhas, são o caminho autêntico da democracia participativa, (...), pois esta nasce da ação, da ação refletida pela experiência de cooperação com os outros” (*idem*, p. 63).

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

O presente capítulo tem como intuito dar a conhecer as características das instituições educativas nas quais foram realizadas as Práticas Educativas Supervisionadas I e II, bem como as idiosincrasias dos grupos de Creche e de Pré-Escolar onde se desenvolveu a prática pedagógica.

Foi fulcral, para reunir todas as informações acerca do referido no parágrafo anterior, desenvolver competências a nível da *Metodologia de Investigação-Ação* (Elliot, 1990; Latorre, 2008). Por tal, assumiu-se indispensável realçar, neste capítulo, as características da mesma.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

A PES I decorreu no ano letivo 2015/2016, entre os meses de março e maio, na valência de creche, numa Instituição Particular de Segurança Social (IPSS), no Concelho da Maia, que funciona ao abrigo da Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, Artigo 1.º, que “estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche”; e do Dec. Lei n.º 147/97 de 11 de junho, Artigo 1.º, que “estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento”, através do Regulamento Interno e do Projeto Pedagógico (IPSS, 2015/2016b).

Por tal, o Espaço Físico está organizado de modo a transparecer os valores e a conceção de aprendizagem do estabelecimento educativo. Assim, a instituição funciona com as valências de Creche e Jardim de Infância e com Atividades de Tempos Livres (ATL), sendo constituída por dois edifícios: um com duas salas de creche, desde o berçário até aos 2 anos, três salas de Jardim de Infância,

instalações sanitárias, lavandaria, refeitório, duas salas de ateliers, a secretaria e o gabinete de direção; e outro com uma sala de creche e duas salas de ATL, refeitório e instalações sanitárias. No espaço exterior, existe um parque infantil, revestido por quadrados de borracha, e pátios cobertos e descobertos, revestidos a cimento e/ou tijoleira. (IPSS, 2015/2016b)

Importa, pois, referir que as propostas educativas elaboradas pela instituição têm as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como base, considerando que as mesmas suportam as práticas pedagógicas. Tal significa que, partindo dos conhecimentos prévios das crianças, se promove a construção articulada do saber, isto é, abordam-se todas as áreas de conteúdo de forma integrada. Deste modo, a instituição garante intencionalidade pedagógica e, conseqüentemente, uma educação de qualidade, às crianças, comprometendo-se, com as famílias que confiam nas potencialidades educativas do estabelecimento. Particularmente, relacionado com a organização do Ambiente Educativo, algo que influencia as famílias é, partindo da Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, o reconhecimento, por parte da instituição, do tempo de *Atividades de animação e apoio à família*. (IPSS, 2015/2016b)

Acresce que a admissão do processo educativo como um ato dinâmico, interativo e continuado, cujo foco é a criança, tem que ver, também, com a apropriação e/ou adaptação de modelos pedagógicos participativos que promovem uma pedagogia flexível e diversificada (Formosinho, 2013).

Assim, a instituição fundamenta a ação pedagógica no modelo pedagógico High/Scope (Hohmann & Weikart, 1997), relativamente à resolução de conflitos, às interações adulto-criança, criança-criança e criança-material e à organização do Ambiente Educativo (*idem*). Adota instrumentos de pilotagem MEM como o *Mapa Mensal de Presenças* e o *Diário* (Niza, 2013), apropriando-se, da Metodologia de Trabalho de Projeto. (IPSS, 2015/2016b)

Tal revê-se no Projeto Educativo, que, de acordo com a Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, Artigo 2.º, “se traduz na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos”. Acresce que do Projeto Educativo surge o Projeto Curricular de grupo. Considerando que o contacto com a arte, facilita

a aquisição de novas aprendizagens a nível da linguagem verbal e do sentido estético, bem como a expressão de sentimentos, a temática do Projeto Educativo da instituição é “Arte a Brincar”. Dessarte, os objetivos específicos deste são: promover o gosto pelas composições plásticas, familiarizando as crianças com diversas técnicas de arte plástica; e potenciar o gosto pela expressão dramática e pela dança. (IPSS, 2015/2016b)

No que concerne à valência de Creche, a instituição considera que esta deve proporcionar o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças. Tal passa, principalmente, pelo contacto com uma determinada rotina diária e com um plano de atividades. Os vários momentos da rotina são: Acolhimento, Minilanche, *Tempo de grupo*, *Tempo de escolha livre*, *Almoço*, *Sesta*, *Lanche* e os tempos *Higiene e prestação de cuidados* (Post & Hohmann, 2011), que surgem em vários momentos do dia. (IPSS, 2015/2016b)

A sala de creche, em análise, é composta por 8 das 10 Áreas propostas por Post e Hohmann (2011), apesar de serem utilizadas denominações distintas daquelas propostas pelo modelo pedagógico High/Scope: Área da casinha; Área das construções; Área da leitura; Área dos jogos; Área de expressão plástica; Área de refeições e de preparação de alimentos; Área de higiene corporal; e Área da sesta (*cf. Anexo A1*) (IPSS, 2015/2016a). Com exceção da Área da leitura, as restantes, atendendo ao modelo pedagógico supramencionado, estão bem localizadas, ou seja, situam-se junto às paredes da sala de atividades, garantindo um espaço central livre para que as crianças possam mover-se facilmente. Além disso, as Áreas estão providas de equipamento e materiais suficientes e de qualidade para proporcionar aprendizagens significativas às crianças (*cf. Anexo A2*). Relativamente à Área da leitura, esta é pouco ampla, contendo um *puff* e uma estante com algumas obras literárias para a Infância. Para Post e Hohmann (2011) esta Área deveria estar provida de bonecos/fantoches, fundamentais para desenvolver a expressão dramática e de uma variedade de “livros, revistas, catálogos ou coleções de cartões” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 45).

O grupo é constituído por 15 crianças, nove meninas e seis meninos, com, maioritariamente, 2 anos. Importa referir que, salvando os casos das crianças F.C., Y. e B., cujas famílias experienciam situações relacionais frágeis – algo que

se revê na personalidade das crianças, influenciando a sua ação –, na sua maioria, as crianças provêm de famílias estruturadas e de nível socioeconómico médio-alto. (IPSS, 2015/2016a)

De acordo com Goldschmied e Jackson (2007), o segundo ano de vida é um período de rápido desenvolvimento integral, durante o qual ocorrem mudanças significativas, conducentes a novas experiências. Acresce Palacios (2008) que a idade dos 2 anos é caracterizada pela capacidade de interiorizar ações, através da conservação dos objetos, e de representar mentalmente determinados comportamentos dos adultos, nas primeiras iniciativas de jogo simbólico. Segundo Wallon (1946, citado por *idem*), aos 2 anos a “criança (...) já conquistou a noção de si mesma” (p. 91), daí, muitas vezes, opor-se aos demais para realçar que possui uma personalidade individual. Quanto ao grupo em questão, estas características são notórias, principalmente no *Tempo de escolha livre*, quando as crianças interagem entre si e com os adultos, gerando situações de conflito pelo domínio de uma situação ou de um determinado objeto.

Relativamente ao desenvolvimento das capacidades comunicativas, as crianças utilizam palavras-chave suficientemente eficazes para transmitir, de forma compreensível, a informação necessária ao ouvinte, algo a que Vila (2008) chama de *substituição funcional*. Contudo, algumas das crianças estão numa fase comunicativa mais avançada, isto é, são capazes de formar pequenas frases simples gramaticalmente corretas (*idem*). Contudo, as crianças G. e J., segundo Pereira (2008), estão entre o primeiro e o segundo nível de aquisição do léxico, o que significa que ainda não produzem discursos fáceis de compreender, apropriando-se de estratégias fonológicas para estabelecer comunicação com os adultos: simplificação e reduplicação.

Devido ao desenvolvimento da linguagem e do jogo simbólico, as crianças evoluem gradualmente na compreensão das emoções, interessando-se pelos sentimentos dos adultos e/ou crianças circundantes (*cf. Anexo A3*) (Ortiz, Fuentes & López, 2008). Considera-se que este processo é positivo para a regulação emocional das crianças, que se vai desenvolvendo de forma gradual.

Por último, a nível psicomotor, tal como referem Palacios e Mora (2008), nesta idade, os movimentos das crianças são “voluntários e coordenados, sendo

elas capazes de controlar a posição do seu corpo e dos segmentos corporais mais importantes (pernas, braços, tronco) (...) de andar e de correr” (p. 68). Neste grupo, respetivamente, a maioria das crianças revela autonomia e competência suficientes para se alimentarem sozinhas, calçarem e utilizarem utensílios de escrita, usando o chamado movimento pinça (*cf. Anexo A4*).

Quanto à PES II, esta desenrolou-se no ano letivo 2016/2017, entre os meses de outubro e janeiro, na valência de Educação Pré-Escolar, numa Instituição Particular e Cooperativa (IPC), no Concelho da Maia. Esta subsiste, no que respeita às funções de Creche, com base no alvará n.º 154 da DREN, de 23 de Dezembro de 2005, decretada pelo Ministério da Educação, e, em relação à Educação Pré-Escolar, no alvará n.º 3/2006, de 23 de Janeiro de 2006, homologada pelo Ministério da Segurança Social. (IPC, 2016/2017b)

Relativamente ao Espaço Físico, este está estruturado com o intuito de garantir qualidade educativa às crianças. Neste sentido, o edifício é constituído por dois pisos: o superior, que alberga três salas de creche e uma sala para o grupo de crianças de 3 anos, instalações sanitárias e um parque infantil; e o inferior, constituído por duas salas, cada uma com capacidade para 25 crianças, à disposição dos grupos de crianças de 4 e 5 anos de idade, o *hall* de entrada, o escritório, instalações sanitárias, o refeitório e a cozinha. No piso inferior, existe, ainda: uma área cimentada, equipada com instalações sanitárias, lavandaria, sala de arrumos e jardim; e um parque separado da área anterior por escadas e um portão, composto por uma área revestida com relva, onde há lugar para uma horta pedagógica e uma área de parque infantil, cujo chão é revestido por quadrados de borracha. (IPC, 2016/2017b)

É de evidenciar, no que toca às propostas educativas, que a instituição se orienta pelo princípio geral de que a Educação Pré-Escolar deve favorecer o desenvolvimento das crianças com vista à sua “inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro, Artigo 2.º). Por tal, a equipa educativa entende que a ação pedagógica passa por: observar para obter um conhecimento global de cada criança; planear a ação pedagógica, em função da observação e considerando a flexibilidade e as situações imprevistas; e avaliar o processo educativo com as crianças e com a restante comunidade

educativa, incluindo, professores do 1.º ciclo, facilitando, assim, a transição para o novo nível de educação. (IPC, 2016/2017b)

Estas linhas orientadoras surgem do entendimento da fundamentação teórica como base na construção docente e respetiva ação pedagógica; da influência de vários modelos pedagógicos que, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), permitem a interligação entre a teoria e a prática, para definir as finalidades educativas e os objetivos; e da adoção da perspetiva construtivista de Piaget (IPC, 2016/2017b), que entende as ações das crianças sobre o mundo como fulcrais para a construção das operações e das estruturas do pensamento (Piaget, *s.d.*, citado por Lima, 1984).

Assim, a prática pedagógica da instituição assenta na articulação da Metodologia de Trabalho de Projeto com o modelo pedagógico High/Scope. A metodologia referida é entendida, por Gambôa (2011), como “capaz de atender a um só tempo aos interesses (...) da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis” (p. 49). Assim, reconhece as crianças como os principais agentes da sua aprendizagem e os(as) educadores(as) como mediadores(as) neste processo (IPC, 2016/2017b). Também o modelo pedagógico High/Scope reconhece as crianças como participantes ativos na construção das aprendizagens e entende que “o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através (...) das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Weikart, 1995, citado por Hohmann & Weikart, 1997, p. 1).

É, pois, neste encadeamento que surge o Projeto Educativo da instituição, entendido como um documento dinâmico e construído em comunidade educativa. Este aglomera os princípios, objetivos e as finalidades das múltiplas atividades, iniciativas e ações a concretizar ao longo do ano letivo. Tal cooperação, principalmente com as famílias, tem como propósito o desenvolvimento equilibrado das crianças (Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro, Artigo 2.º). Destarte, o Projeto Educativo prende-se com a temática “Saber ser e saber estar” e tem como objetivo: conduzir as crianças à assunção de compromissos e de responsabilidades, aceitando e gerindo, de forma solidária e interventiva, vitórias e fracassos. (IPC, 2016/2017b)

Na valência de Educação Pré-Escolar, a equipa educativa do grupo dos 5 anos, precisamente, compreende que a rotina é fulcral para proporcionar experiências educacionais significativas. O tempo pedagógico deve incluir atividades individuais, de pequeno e grande grupo (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Por tal, a rotina diária tem os seguintes momentos: Acolhimento; Atividades livres; Atividade orientada; Recreio ao ar livre; Higiene pessoal; Almoço; Relaxamento; e lanche. Estas designações prendem-se com a apropriação e articulação de modelos como: MEM relativamente à organização do Ambiente Educativo e à adaptação de instrumentos de pilotagem; High/Scope quanto às estratégias de resolução de problemas e à conceção de *Aprendizagem Ativa*; Reggio Emília relativamente às experiências de trabalho cooperativo; e Metodologia de Trabalho de Projeto, a propósito de questões que surjam das crianças e às quais queiram dar resposta. Acrescem as atividades extracurriculares – Coral, Música, Educação Física e Natação, dinamizadas por profissionais especializados. (IPC, 2016/2017a)

Tal harmonia é, também, observada na organização do espaço, reunindo, nomeadamente, as seguintes Áreas: Área da reunião em grande grupo; Área da biblioteca; Área do faz de conta; Área da garagem; Área da abordagem à escrita; Área das artes visuais; Área dos jogos e das construções (*cf. Anexo A5*). Importa referir que tal organização se ajusta às necessidades e interesses do grupo, de forma flexível. Tal como referem Silva et al. (2016), a evolução desenvolvimental de cada criança depende de uma “reflexão permanente sobre a sua funcionalidade e adequação (...) para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores” (p. 16).

Especialmente, em relação ao grupo dos 5 anos, este é constituído por 23 crianças, 13 meninos e 10 meninas, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Segundo Piaget e Martí (1995, citados por Pessanha, Sampaio & Serrão, 2012), as crianças aos 5 anos encontram-se na fase pré-operatória, caracterizada pelo animismo, pelo desenvolvimento de processos de simbolização, pela predominância de pensamento intuitivo e pela evolução no processo de descentração. Associando, Palacios, González e Padilla (2008), afirmam que as crianças são mais empáticas, facilitando a relação com os outros e a expressão

das emoções, e constroem respostas para múltiplas situações. Neste grupo, evidencia-se a tomada de consciência das ações e das consequências delas, apesar de algumas crianças apresentarem fragilidades no autocontrolo e no respeito pelas regras de convivência social. É observável, também, empatia pelos colegas e pelas opiniões dos outros. (cf. Anexo A6).

Em virtude do referido, importa mencionar que, neste grupo, existem várias crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS): duas com perturbações do espectro do Autismo; e sete com dificuldades associadas à consciência fonológica e à compreensão e expressão da linguagem oral.

Conforme Frith (1991), as crianças com autismo manifestam fragilidades a nível das interações sociais e da comunicação. Acrescentam Santos e Freitas (2014) que tais fragilidades variam a nível intelectual e funcional, o que se verifica nas duas crianças em causa. S., apesar de interagir com as restantes crianças, tem dificuldade em partilhar, o que se traduz em atitudes física ou sentimentalmente agressivas para com as outras crianças; tem dificuldade em colocar-se no lugar do outro, embora revele comportamentos afetuosos; é reativo a nível sensorial; e tem dificuldade em tolerar a mudança (*idem*). Após um trabalho árduo escola-família, S. tem vindo, desde há 1 ano, a ser acompanhado por uma psicóloga. Já J. revela vulnerabilidades a nível cognitivo: atraso no desenvolvimento da linguagem verbal; dificuldade em iniciar e em desenvolver o jogo simbólico; e uma intelectualidade, visivelmente, mais dotada, aprofundando o seu interesse por marcas dos automóveis, por exemplo (*idem*). J. é acompanhado na instituição, duas vezes por semana, entre 30' a 1h30', por uma educadora de ensino especial, e seguido, desde há 1 ano, numa instituição especializada em distúrbios do espectro do autismo.

Relativamente à terapia da fala, segundo Papalia, Olds e Feldman (2007), aos 5 anos as crianças são capazes de comunicar, utilizando frases mais complexas a nível gramatical. Contudo, existem outras que por vários motivos, podem desenvolver atrasos na linguagem (*idem*). Por conseguinte, J.P., T., M. e I.R. são acompanhados por uma terapeuta da instituição e I.M., R., D.A. e G. por terapeutas externos. É reconhecido que as crianças acompanhadas na instituição revelam uma evolução mais acentuada, principalmente porque a

educadora cooperante dá continuidade aos exercícios da terapia. Algo que não acontece relativamente aos terapeutas externos, já que não há partilha de informações entre esses e a educadora cooperante.

Atendo às especificidades referidas surge o Projeto Curricular de grupo: “Eu no Mundo!”. Este emerge dos interesses das crianças que se prendem com a origem das coisas, com os processos biológicos e com a pesquisa. Além disso, vai ao encontro das necessidades das crianças, entre muitas: desenvolver a autonomia, a concentração e a tolerância à frustração. Por tal, um dos objetivos do Projeto Curricular de grupo é: agilizar a tomada de consciência de si, dos outros e do Mundo. (IPC, 2016/2017a)

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

De acordo com Coutinho et al. (2009) é difícil não relacionar a educação com a *Metodologia de Investigação-Ação*. Tal explica-se pelo facto de esta metodologia se compreender como um desafio para todos os(as) profissionais, ao contribuir, simultaneamente, para o aprofundamento de problemas que surgem das práticas pedagógicas e para a melhoria das mesmas (*idem*).

Por tal, Elliot (1990) entende que a *Metodologia de Investigação-Ação*, incita os(as) profissionais a assumirem uma postura investigativa que os conduzirá à interpretação do(s) acontecimento(s) e, posteriormente, à definição de estratégias que conduzirão à mudança da realidade em causa. Esta postura ativa, adotada pelos(as) docentes, conduz à conceção de *professor como investigador* (Latorre & Gonzalez, 1987). Então, enquanto investigadores(as), os(as) educadores(as), garantindo um diálogo entre a teoria e a prática, devem analisar o(s) problema(s) provenientes da prática educativa. Tal ação implica a assunção de uma atitude refletiva e crítica sobre as práticas pedagógicas, que por si, influenciará a construção de práticas de qualidade. (Latorre, 2008).

Atendendo ao referido, Elliott (1991, citado por Bell, 1993) alega que a *Metodologia de Investigação-Ação* é o modo mais eficaz de avaliar as práticas em função da teoria e de validar a teoria em função das práticas. Tal pretende melhorar a agência dos(as) educadores(as) na sua ação pedagógica, com vista à promoção de oportunidades potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Para tal, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), assume-se fulcral o diálogo entre os saberes e as culturas das crianças e dos adultos, bem como atitudes éticas de interação adulto-criança. Além disso, considera-se a promoção de oportunidades para as crianças criarem, conhecerem, atribuírem significados e viverem, através de ambientes educativos onde os espaços e os tempos estão pedagogicamente pensados (*idem*)

Entende-se, então, em conformidade com Alarcão e Tavares (1987) que o objetivo da Prática Educativa Supervisionada é, através da orientação de um supervisor, apoiar “o desenvolvimento do formando para que este se desenvolva nas melhores condições e a sua intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos” (p. 46). Esta ação docente com vista ao sucesso das aprendizagens das crianças implica, por parte dos(as) educadores(as), a capacidade de mobilizar os saberes teóricos em favor da melhoria das práticas pedagógicas (Formosinho & Niza, 2009). Ou seja, pretende-se que os(as) educadores(as) estagiários(as) ampliem o interesse pela busca de soluções e técnicas, que validem os processos e garantam a eficiência das estratégias e das decisões pedagógicas.

Tal é alcançável através do ciclo da *Metodologia de Investigação-Ação*: observação, planificação, ação e reflexão (Latorre, 2008). Isto é, numa *espiral autorreflexiva*, na qual, de forma sistemática e rigorosa, os(as) educadores(as) observam o Ambiente Educativo, verificando uma situação que careça de melhorias; planificam meticulosamente um plano de ação que atenda às características reunidas através da observação; intervêm em concordância com o planificado, tendo em vista uma ação eficaz; e refletem sobre todo o processo para repensar a ação, ajustando-a à nova realidade (*idem*).

Afirma-se, então, que, numa linha metodológica de investigação-ação (Latorre, 2008), valorizou-se, na PES I e II, todo o ciclo previamente referido.

Assim, para responder às *dimensões da pedagogia* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), tanto na valência de Creche, como na valência de Educação Pré-Escolar, a primeira fase consistiu na observação dos contextos e conduziu à realização dos retratos das instituições de educação. Consoante Trindade (2007), esta observação foi naturalista, direta, participante, intencional e armada. Assim, fora definido que, durante a duas primeiras semanas de PES I e II, participando ativamente na vida dos grupos, a observação recairia sobre a organização do Ambiente Educativo.

Em função disso, tornou-se necessário definir quais as técnicas que melhor se adequavam ao registo das informações essenciais (Cohen e Manion, 1994, citados por Bell, 1993). Assim, através dos registos fotográficos e escritos, a diáde construiu as notas de campo (*cf. Anexo A7*) que possibilitaram o acesso à informação substancial, para se “poder *intervir* no real de modo fundamentado” (Estrela, 1994, p. 26). Segundo Cohen e Manion (1996, citados por Bell, 1993), as notas de campo “requerem tempo e a respetiva interpretação” (p.163) – precisamente o sucedido nas realidades contextuais. Acrescem a esta análise, conversas informais com as educadoras cooperantes, que concederam à diáde várias oportunidades para pensar sobre questões pertinentes para a melhoria das práticas educativas.

Ademais, na valência de Creche, foram usados o PQA (High/Scope Educational Research Foundation, 2000), o instrumento High/Scope de avaliação da qualidade do ambiente educativo que suportou a observação, e o Regulamento Interno da mesma. Quanto à valência de Educação Pré-Escolar foi realizada uma entrevista (*cf. Anexo A8*), no seguimento de uma investigação proposta noutra UC. O objetivo desta foi perceber as conceções da educadora cooperante acerca das interações adulto-criança. Conforme afirma Tuckman (2012), através da entrevista acede-se ao conhecimento, aos valores e às crenças que o entrevistado defende, bem como às estratégias que assume mais eficazes. Ademais, analisaram-se o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de grupo.

Através dos instrumentos e dos métodos enunciados foi, então, possível compreender as características das instituições, as motivações dos intervenientes nos processos educativos e as especificidades das crianças, tal

como referido no subcapítulo precedente. O mesmo conduziu, por parte da díade, a intenções de transformar a realidade nos dois contextos de Educação de Infância. Estas espelharam-se, assim, nas narrativas reflexivas e expandiram-se nas planificações semanais (*cf. Anexos A9 e A10*). Em harmonia com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), as planificações pedagógicas têm a criança no âmago, entendendo-a como ser com agência, com experiências prévias e com cultura enraizada na família. Portanto, em virtude da observação das crianças nas suas atividades, da escuta das suas opiniões e intenções e da negociação, as propostas foram devidamente pensadas.

Como pressuposto, no sentido de aperfeiçoar a ação pedagógica, garantindo às crianças uma aprendizagem de qualidade, surge a necessidade de voltar a refletir para avaliar o trabalho desenvolvido. O mesmo conduzirá à avaliação da ação docente que, por si, orientará a reestruturação das estratégias e das metodologias e a redefinição dos objetivos. Então, de modo a suportar a avaliação recorreu-se, não raras vezes, ao Projeto *Desenvolvendo Qualidade em Parcerias* (DQP) (Lemos et al., 2009), cujos objetivos são “Desenvolver uma estratégia para avaliar a qualidade e a eficácia da aprendizagem das crianças” bem como “a qualidade da aprendizagem providenciada [pelos educadores] nos diferentes contextos” (Oliveira-Formosinho, 2009b, p. 8). Houve uma apropriação da escala de observação do envolvimento das crianças e das categorias que ditam o empenhamento do adulto. (*cf. Anexo A11*)

Deste modo, entende-se a *Metodologia de Investigação-Ação* (Latorre, 2008) como um ciclo sem fim, facilmente compreensível através da conceção de práxis pedagógica. Em conformidade com Oliveira-Formosinho (2009a), o “desenvolvimento profissional (...) parte da prática existente para, em atividade refletida e compartilhada, a transformar” (pp. 269).

Em suma, compreendeu-se, após a experiência vivenciada pela díade, que a apropriação dos eixos que sustentam a *Metodologia de Investigação-Ação* (Latorre, 2008) encaminha os(as) investigadores(as) a uma discussão entre conceitos e ideias e a uma contínua reestruturação dos mesmos.

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

Assumindo que a prática pedagógica reclama a pertinência da apropriação de referenciais teóricos como indispensáveis para a formação profissional e pessoal dos(as) educadores(as) (Marco, Lima & Fonseca-Janes, 2015), bem como para a promoção de uma educação de qualidade, no presente capítulo pretende-se refletir acerca do processo de desenvolvimento das capacidades e competências que a função educativa engloba. Para tal, recorrer-se-á a várias experiências de dinamização de atividades sucedidas nas PES I e II, desenvolvendo, de forma reflexiva, uma análise da ação pedagógica. A mesma será orientada pelos referenciais teóricos, destacados ao longo dos dois primeiros capítulos, e pela grelha de avaliação dos processos de desenvolvimento da PES I (*cf. Anexo B1*) e da PES II (*cf. Anexo B2*).

3.1. OBSERVAR PARA TRANSFORMAR O AMBIENTE EDUCATIVO

Principiando, entende-se que seguir uma linha metodológica de investigação-ação revelou-se fundamental para que, no que respeita às dimensões propostas no Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, se adotasse uma postura investigativa que, tal como referido por Silva et al. (2016), respeitasse o “ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar” (p. 5).

Por tal, iniciaram-se as PES I e II com a intenção de observar o Ambiente Educativo. O intuito era resgatar as potencialidades e as carências do mesmo, para, num momento posterior, se promoverem situações de aprendizagem verdadeiramente significativas e, simultaneamente, respeitadoras e apoiantes das identidades de cada criança. Reconhecem-se os registos fotográficos e as notas de campo, dependentes do processo de escuta ativa das crianças e

considerados diariamente, como fundamentais para a recolha e análise diárias de informações relevantes.

Exemplos são, relativamente à valência de Creche, as constantes reflexões acerca das comunicações verbais das crianças (*cf. Anexo B3*). Na idade dos dois anos, e sendo ausente qualquer experiência nesta valência, concebeu-se perentório compreender de que modo as crianças desenvolvem a capacidade de apreensão da estrutura e do funcionamento da língua materna. Possuir tal conhecimento, permitiu facilitar a tarefa de suportar e apoiar as iniciativas comunicacionais das crianças. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), nos primeiros anos de vida, é importante que os(as) adultos(as) estejam disponíveis para ouvir as crianças e para falar com elas, o que implica tempo e espaço, ou seja, a promoção de ambientes ricos em comunicação.

Também no contexto de Educação Pré-Escolar foi frequente a reflexão diária, tendo, como exemplo, questões associadas ao Domínio da Matemática (*cf. Anexo B4*) e às perturbações do espectro do autismo (*cf. Anexo B5*). Concebe-se pertinente que os(as) educadores(as) assumam a matemática como a base para a estruturação do pensamento das crianças. Construir competências a nível da linguagem e dos conceitos matemáticos, bem como garantir a articulação de ambos, possibilita, às crianças, compreender e conhecer o mundo envolvente (Silva et al., 2016). Relativamente às perturbações do espectro do autismo, revelou-se fundamental conhecer, por exemplo, que as crianças S. e J. apresentam dificuldades na compreensão e na expressão das suas emoções, para que se adotassem estratégias de interação adequadas (Jordan, 2000).

É de assegurar que a observação realizada possibilitou, ainda, contemplar a atuação dos restantes adultos responsáveis pelo processo educativo. Reuniram-se, assim, vários incidentes, que, após uma análise reflexiva, realizada pela mestranda, foram transformados em momentos de aprendizagem significativa, com o intuito de melhorar a sua prática pedagógica (*cf. Anexo B6*).

A respeito, após uma experiência decorrida no dia 15 de março de 2016, antes do *Almoço*, veio a compreender-se a relevância de se planificarem os *Tempos de transição*. Antes do almoço, as assistentes técnicas de educação ficaram a orientar o grupo de crianças, nomeadamente, na prestação de cuidados corporais. Uma vez terminada a *Higiene*, as crianças voltaram ao tapete e as educadoras estagiárias ficaram responsáveis por colocar os babetes a todas elas, enquanto se distribuía as sopas na Área das refeições e preparação de

alimentos. Então, as crianças, não capazes de aguardar aquele tempo de espera, começaram a dispersar pelas Áreas ou a brincar entre si, conduzindo a conflitos, cujas resoluções, a díade teve dificuldade de gerir. Recorrendo-se a Post e Hohmann (2011), compreendeu-se que é de evitar os tempos, nos quais as crianças, de uma atividade para a outra, estão, obrigatoriamente, paradas. Tal impulsiona irritação e aborrecimento, conduzindo à dispersão ou a situações de conflitos entre as crianças (*idem*). Esta ocorrência, mais tarde repercutiu-se, positivamente, na dinamização dos dias, através da adoção de “atividades de transição curtas e previsíveis” (*idem*, p. 202). Exemplo é o dia 9 de maio de 2016, no *Tempo de transição* antes do *Almoço*, que decorreu sem qualquer distúrbio. As crianças, reunidas no Tapete, cantaram algumas canções. A educadora estagiária teve a sensibilidade de escutar S. que sugeriu que o grupo fizesse uma *rodinha* para cantar a música *Indo eu a caminho de Viseu*.

Na observação, insere-se, também, a recolha de informação sobre o contexto familiar das crianças, junto das famílias e da comunidade a que pertencem. Estimando Silva et al. (2016), as famílias devem ser escutadas, valorizadas e entendidas como participantes ativos na vida educativa dos filhos. Por tal, considera-se que quanto maior for a interação escola-família, mais intencionalidade pedagógica terá o processo educativo. Conforme Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), a participação das crianças começa a ser mais declarada, quando estas percecionam que as famílias estão tão ou mais envolvidas, de forma positiva, no centro educativo. A título de exemplo, surge, na Educação Pré-Escolar, a criança J., cujo envolvimento se tornou mais intenso e significativo, desde que os pais e a instituição desenvolveram uma parceria, tendo em vista o desenvolvimento das suas competências cognitivas.

Em função da observação, surgiu, em ambas as valências, uma preocupação com a organização dos espaços e dos materiais, tanto interiores como exteriores. Compreende-se, pois, que os espaços devem ser lugares de bem-estar e impulsionadores de experiências várias, por parte das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Acresce, que estes espaços devem adaptar-se aos interesses e às necessidades das crianças. Ou seja, os espaços devem ser devidamente pensados em termos estéticos e potenciais para que as crianças, com voz na mesma organização, possam fazer escolhas e tomar decisões de forma o mais autónoma e ativa possível (Hohmann & Weikart, 1997).

Relativamente à valência de Creche, após a observação suportada pelo PQA (High/Scope Educational Research Foundation, 2000), compreendeu-se que a sala não usufruía de algumas Áreas que, para a díade, eram fundamentais no desenvolvimento integral das crianças. Uma delas era a Área de movimento, assim designada por Post e Hohmann (2011). A sala de atividades da Creche, por questões relacionadas com as dimensões do espaço, não proporcionava às crianças oportunidades para correrem, treparem, baloiçarem-se, entre outras ações. Todas estas atividades só podiam ser realizadas no espaço exterior, também ele pouco utilizado pela educadora cooperante, com a justificação de não estar preparado para acolher as crianças em situações climatéricas desprovidas de calor. Acresce que, na Área do movimento, as mesmas autoras propõem um espaço para a música, contendo faixas áudio e “instrumentos musicais seguros e de qualidade” (*idem*, 147).

Neste sentido, relativamente ao espaço exterior, que foi alvo de uma narrativa reflexiva (*cf. Anexo B7*) por parte da mestranda, as crianças apresentavam um enorme entusiasmo por situações que ocorriam no exterior. Tal é verificável, por exemplo, no dia 4 de abril, no *Lanche*, quando a criança K. apontou para a janela. Após ser questionada acerca do que vira, K. insistiu, dizendo: *Ali!*. Com o intuito de que a criança se expressasse, voltou a ser questionada, respondendo: *Um piu piu*. A mestranda confirmou: *É um pássaro*. Contudo, K. desmentiu e disse: *Um papagaio*. Foi-lhe, então, perguntado quais as cores do papagaio e várias crianças responderam *vermelho e amarelo*. Perante tal, foi-lhe dito que o pássaro era um pardal. Ao ouvir a nova palavra, as crianças começaram a gritar: *Pardal! Pardal!*. Esta experiência fora proporcionada pela ligação que as janelas proporcionavam entre os espaços interior e exterior. Contudo, entende-se que a experiência seria mais significativa se as crianças tivessem oportunidade de ir observar ao exterior. Tal como referem Silva et al. (2016) o espaço exterior é, também, um espaço educativo, pois nele as crianças podem desenvolver um conjunto de experiências, tanto a nível social como a nível físico e exploratório, nunca esquecendo a relação direta entre este e o espaço interior.

No que se refere à música, era frequente a vontade de as crianças utilizarem os poucos instrumentos não-convencionais que tinham na sala. Contudo, a sua manipulação era regulada pela educadora cooperante, dando-lhes a possibilidade de os explorarem, por exemplo, no *Acolhimento* ou em *Tempos de*

transição. Tal ilustra-se com o incidente de dia 14 de março, no *Acolhimento*, quando a educadora cooperante permitiu que as crianças manipulassem os instrumentos para acompanharem a canção dos “bons dias!”. Neste momento, a criança Y. utilizou a garrafa com os grãos de milho e oscilou-a, fazendo-os escorregar. Y. repetiu a ação tentando acompanhar a música.

Por tal, considerou-se fundamental desenvolver planos de ação que promovessem oportunidades para as crianças se movimentarem e experienciarem a natureza envolvente; e que potenciasssem o desenvolvimento de conhecimentos musicais. Então, em par pedagógico, desenvolveu-se uma planificação baseada nas observações registadas, devidamente organizadas, interpretadas e refletidas. Este trabalho em díade garante uma planificação mais estruturada e coerente, tanto em relação ao currículo como às necessidades e/ou interesses das crianças, uma vez que as opiniões e o modo de ver a potencialidade de determinada atividade e/ou projeto, bem como as estratégias e os materiais a utilizar, envolvem perspetivas distintas (Silva et al., 2016). Reconhece-se o papel da educadora cooperante que, conhecendo mais a fundo o projeto educativo e o projeto curricular de grupo, facilitou a articulação entre estes e as necessidades e interesses das crianças. Implícitas estão duas das dimensões referidas no Dec. Lei n.º 240/2001: *Dimensão profissional e ética* e *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*. Ou seja, numa ação praxiológica, reuniu-se um conjunto de estratégias, pedagogicamente pensadas, para promover aprendizagens suficientemente significativas.

A propósito refere-se a importância de se articularem os objetivos, as estratégias e a avaliação, bem como estes e as necessidades, os interesses e as aprendizagens evidenciadas. É de referir que houve uma observação cada vez mais intencional, no sentido de realçar estas evidências a nível individual. Em função delas, definiram-se os objetivos e, assim, as estratégias, que, excetuando alguns *Tempos de transição*, no caso específico da Creche, foram sempre diversificadas e suportadas por diferentes materiais pedagógicos – algo que se revelou desafiador e promotor de oportunidades para se desenvolverem as competências das crianças. A exceção dos *Tempos de transição*, tem que ver com o facto de, em vários desses momentos, a estratégia ter sido cantar canções conhecidas das crianças. Claramente, entende-se esta como potencializadora na medida em que surge dos interesses das crianças, dando-lhes resposta.

Contudo, ao tornar-se demasiado rotineira, a estratégia revelou-se menos significativa do ponto de vista das aprendizagens. Todavia, Post e Hohmann (2011) referem que as atividades de transição, apesar de ativas, devem ser de fácil antecipação, por parte das crianças, uma vez que o pretendido é evitar a perturbação da exploração que outras crianças estejam, ainda, a realizar; e promover o desenvolvimento do sentido de controlo.

Completo o processo de planificação, relativamente à atividade *Plantação de flores de abril*, realizada no dia 26 de abril de 2016, no *Tempo de grupo*, procurou desenvolver-se um conjunto de estratégias para motivar e envolver as crianças. Antes de mais, importa realçar que a organização do grupo se revelou um ponto de destaque. Hohmann e Weikart (1997) defendem que o tempo em pequenos grupos deve fazer parte da rotina diária de um grupo, sendo possível as crianças, sob o olhar atento dos(as) educadores(as) como mediadores(as), explorarem vários materiais e resolverem problemas em atividades escolhidas, especificamente, para aquele pequeno grupo, com objetivos particulares. Saliencia-se que a capacidade de concentração começa a desenvolver-se por volta dos dois anos, estando limitadas a atenção e a capacidade de elaborar, uma tarefa, durante muito tempo (Pearson & Lane, 1990, citados por Rodrigo, 2008). Por tal, concebe-se que, tanto em contexto de Creche como de Educação Pré-Escolar, a realização de atividades em pequenos grupos, permite que os(as) educadores(as) dirijam toda a sua atenção para as necessidades de um número reduzido de crianças, no sentido de observá-las, individualmente, para encontrar estratégias de apoio específicas.

Desta forma, nesta atividade, em concreto, o grande grupo estava organizado em dois pequenos grupos, sendo-lhes pedida a colaboração para a resolução de um problema colocado por *Toot* – a personagem principal da história *As Aventuras de Toot e Puddle* –, através de uma carta. A proposta de *Toot* prendia-se com a descoberta de duas flores – Margaridas e Amores-Perfeitos –, através da construção de dois *puzzles* (cf. Anexo B8, figuras 3 e 4). Apesar dos *puzzles*, além de representarem um dos grandes interesses do grupo, serem considerados um apoio à resolução de problemas, bem como ao desenvolvimento de competências matemáticas (Silva et al., 2016), observou-se a dificuldade das crianças, na construção do material desenvolvido.

A propósito, na reflexão com a educadora cooperante acerca da pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas às crianças,

compreendeu-se a causa das dificuldades sentidas pelas crianças. Nesta idade, entende-se como essencial que os *puzzles*, usufruindo de uma base, tenham, no máximo, duas peças e sejam constituídos, somente, por um elemento – algo não observado no material em questão. Este facto foi, anteriormente observado na ação, enquanto a mestranda orientava o pequeno grupo das Margaridas. Ao observar que o envolvimento das crianças decaía, a mestranda foi buscar a caixa que continha as imagens identificativas dos *puzzles* e juntou duas das peças. Esta ação, recorrendo às categorias que ditam o empenhamento dos(as) educadores(as) (Leavers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009), revelou, entende-se, uma carência a nível da Estimulação e da Autonomia. Tal é justificável, uma vez que a mestranda considerou complexa a ação de estimular a atuação e o raciocínio das crianças. Além disso, as fragilidades anteriormente referidas acerca do material, influenciaram a vulnerabilidade no ato de garantir autonomia à ação das crianças. De acordo com Silva et al. (2016), a escolha dos materiais a usar com o objetivo de garantir maior significatividade às aprendizagens das crianças, devem respeitar critérios, tais como: a qualidade e a variedade. Ou seja, todos os materiais, sejam eles materiais naturais ou de desperdício ou de outras categorias, devem respeitar as “funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (*idem*, p. 26).

No entanto, aquando da realização da descrição e interpretação de situações educativas da atividade *Plantação de flores de abril* (*cf. Anexo B9*), apreendeu-se que as crianças desenvolveram várias competências ao longo de toda a atividade, desde a construção dos *puzzles* até a plantação das flores no espaço exterior. Através das *experiências-chave* (Post & Hohmann, 2011) desenvolveu-se um processo que incluiu a documentação daquilo que as crianças sabiam e compreendiam, realçando o que elas foram capazes de fazer (McAfee & Leong, 2006, citados por Parente, 2012).

É ainda de realçar o *Tempo de exterior* que as educadoras estagiárias proporcionaram às crianças, no final da atividade. Após as mesmas concluírem a plantação, o grupo da atividade extracurricular de Música, seguiu com a professora de música e o restante grupo permaneceu no espaço exterior. Esta decisão prendeu-se, em muito, com o interesse que muitas das crianças revelaram pela manipulação dos elementos naturais na atividade anterior (*cf. Anexo B10, figuras 5 e 6*). Assim, o pequeno grupo explorou várias possibilidades, desde correr, até observar flores e outras plantas (*cf. Anexo B11,*

figuras 7 e 8). Durante este tempo, considera-se que a mestranda teve um empenhamento positivo, pois, num tom encorajador, motivou as crianças a experimentar e escolher. A mesma procurou acompanhá-las nas suas iniciativas e convidá-las a sentir o calor do sol, a ouvir o cantar dos pássaros e a sentir o cheiro das plantas.

Aproveitando a atividade extracurricular de Música, introduziu-se a atividade *Caixinha de Música*, que decorreu no dia 27 de abril, no *Tempo de grupo*. Atendendo à parte introdutória acerca das intenções pedagógicas primárias da díade, além de se observar a música como um interesse das crianças, julga-se que o grupo não tinha as mesmas oportunidades, no que se refere às experiências musicais. Por tal, ponderou-se a construção de uma nova Área na sala – Área de expressão musical – e, desse modo, idealizaram-se vários instrumentos musicais, construídos através de materiais de desperdício e naturais (*cf. Anexo B12*). A atividade foi, então, planificada de acordo com 4 etapas: i) apresentação dos instrumentos às crianças – ressalva-se que a quantidade de instrumentos, respeitava o número de crianças da sala; ii) definição de dois grupos para a exploração; iii) jogo dos cartões coloridos; iv) e acompanhamento musical.

Relativamente à primeira etapa, a mestranda apresentou os materiais e o respetivo nome e mostrou o modo como os instrumentos produziam o som. O grupo, composto por nove crianças, estava, na sua maioria com interesse na explicação da mestranda, pois, mesmo quando ocorriam algumas interrupções, o olhar delas voltava a focar-se nos instrumentos que estavam a ser apresentados. É evidente que, tendo em conta que existiam oito instrumentos diferentes e, por isso, exacerbada informação, as crianças não foram capazes de associar os nomes aos instrumentos. Terminada a primeira fase, as crianças foram divididas em dois grupos. Em cada grupo, cada criança tinha a oportunidade de explorar um instrumento, durante um tempo determinado, para posteriormente trocar de grupo e manipular outro instrumento. Admite-se, pois, que foi neste momento que surgiu a primeira dificuldade. Apesar de as crianças estarem perfeitamente envolvidas, a manipulação livre danificou alguns materiais. Quando as crianças trocaram de grupo, K., que antes explorava as guizeiras e os *shake-its*, ao explorar os tambores, experimentou a sensação de esfregar os dedos no balão, o que provocou alguns furos no material (*cf. Anexo B13, figura 9*). Observou-se B. e I. a esfregar as mãos para fazer girar

os *Kabuletês*, bem como G. a inclinar o pau de chuva para escutar o som produzido pelas sementes, o que confirmou que as crianças estavam envolvidas e interessadas. Além dos tambores, também os *shake-its* sofreram alguns danos com a exploração de Y.. Esta criança, que primeiramente explorara tanto o som produzido pelas pandeiretas, como os materiais que as compunham – lã e caricas –, numa fase posterior experimentou, por várias vezes, puxar as duas pontas de um dos *shake-its*, acabando por descolar os dois cones. Tal ação resultou na queda das missangas, que rapidamente se espalharam pela sala – situação imediatamente resolvida, antes que as crianças tivessem oportunidade de pegarem nelas. Estas duas situações vêm acentuar o que antes se referiu acerca da qualidade dos materiais. Contudo, ao contrário do que a díade julgava – uma construção suficientemente resistente –, com a exploração das crianças, que nem sempre respeitou a exploração convencional admitida, entende-se que houve um lapso na planificação da atividade *Caixinha de Música*. Esse deslize, prende-se com o facto de o par pedagógico não ter pensado: *E se as crianças explorarem os instrumentos de forma não musical?*. Ou seja, a questão da previsão de ações das crianças considerada no *Domínio da planificação*. De facto, era de refletir acerca da possibilidade de as crianças realizarem uma exploração semelhante à de K. ou de Y., uma vez que se encontravam-se numa fase de exploração do mundo circundante, na qual apenas realizando ações sobre os objetos conseguem aprender.

Acerca da etapa iii) - jogo dos cartões coloridos -, entende-se que para ser bem-sucedida e promotora de aprendizagens significativas para as crianças, devia ter sido repartida por vários *Tempos de grupo* e não somente por um. Então, primeiramente, a *Caixinha de Música*, devia conter três ou quatro instrumentos, de cada vez, em quantidades suficientes para que todas as crianças os manipulassem. Com esta estratégia observa-se potencialidade, uma vez que, as crianças teriam oportunidade de explorar um número limitado de instrumentos e, por isso, mais facilmente se familiarizarem com os seus nomes e com os sons que produzem. Assim, quando se acrescentassem mais instrumentos à *Caixinha*, num outro *Tempo de grupo*, as crianças, já conhecedoras dos restantes, implicar-se-iam na exploração dos novos sem que o fator surpresa, implicasse uma utilização agitada.

Uma vez familiarizados com os instrumentos, noutra *Tempo de grupo*, sem se esquecer que, tal como acontecia nas restantes Áreas, as crianças os poderiam

explorar no *Tempo de escolha livre*, introduzia-se o jogo dos cartões coloridos. Numa primeira etapa, sem instrumentos, mas divididos igualmente em dois grupos – o verde e o amarelo –, as crianças responderiam às indicações da educadora estagiária com palmas, por exemplo. Ou seja, sempre que a educadora estagiária levantasse o cartão verde, o grupo da cor verde, batia palmas. Mais tarde, conhecedores da dinâmica do jogo, as crianças teriam oportunidade de utilizar os instrumentos para responder, segundo a regra.

E, não antes se referiu a última fase – Acompanhamento musical –, por considera-se que fora o auge da falta de destreza para respeitar a *Dimensão Organiza e gere o tempo, respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade, do Domínio da Ação*. Nesta última fase, colocou-se a música e a mestranda acompanhou-a com palmas, expectante que as crianças, por via da imitação, acompanhassem a melodia com os instrumentos – o que não aconteceu. Sendo que a dispersão, já sentida desde o início do jogo, que por falta de êxito teve pouca duração, aumentara, a mestranda consciencializou-se de que não havia mais disponibilidade e, assim, deu por terminada a atividade. As crianças reagiram bem, indo buscar a *Caixa* e, em cooperação, arrumaram todos os instrumentos. Já no Tapete, uma vez suprimido o *Tempo de escolha livre*, a educadora estagiária E.C., garantiu um *Tempo de transição* tranquilo, cantando com as crianças várias canções.

Não obstante, considera-se que se proporcionaram momentos de aprendizagem significativa, pois, de acordo com as *experiências-chave* (Post e Hohmann, 2011), evidenciou-se, por exemplo: Sentido de Si Próprio e Tempo, nas explorações de Y. e de K., uma vez que, autonomamente, as crianças decidiram repetir uma ação, experimentando a sua causa e efeito; Relações Sociais quando M. foi capaz de emprestar o seu instrumento a J. que o reivindicava (*cf. Anexo B14, figura 10*); Representação Criativa e Música, uma vez que todas as crianças foram capazes de explorar materiais de expressão artística, explorando os sons dos instrumentos.

Ponderando o referido, no contexto de Educação Pré-Escolar procurou aperfeiçoar-se a dimensão relativa ao *Domínio da ação: Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade*. Assim, atendendo à *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, contemplada no Dec. Lei n.º 240/2001, realça-se o conceito de profissionais em mudança, isto é, profissionais capazes de reconstruir a sua prática profissional,

assumindo uma atitude investigativa (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998, citados por Formosinho & Niza, 2009). Considera-se que a investigação é diretamente dependente da reflexão sobre os processos. Tal, no entendimento de Silva et al. (2016), possibilita aos(às) educadores(as), a tomada de “consciência das concepções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação” (p. 15).

Destarte, na primeira semana de observação verificou-se que uma das Áreas da sala – Área de abordagem à escrita, constituída por um quadro branco e por letras e números magnéticos – não era procurada nem pelas crianças, nem pela educadora cooperante nos vários tempos da rotina diária. Tal como referido na narrativa reflexiva (*cf. Anexo B15*), houve a intenção de compreender o motivo da ausência de interesse por aquela Área. De imediato se compreendeu que esta atitude de alheamento, em nada se prendia com desinteresse pela escrita ou pelo conhecimento das letras e/ou das palavras. Era frequente, na Área das artes visuais, as crianças escreverem o seu nome, recorrendo aos cartões com os nomes e ao alfabeto com relevo. Exemplo é a observação realizada no *Acolhimento* do dia 17 de outubro de 2016, no qual C. revelou interesse e necessidade em conhecer as letras. C. partilhou com a educadora estagiária querer ter uma irmã e, por isso, decidiu escrever uma carta à cegonha. Contudo, C., no seu processo de escrita, assumiu ter dificuldade em desenhar a letra <N>. Mas de forma resiliente, serviu-se do cartão com seu nome e esforçou-se por escrevê-la. Acabou surpreendida, pois era a primeira vez que escrevia a letra <N> de forma correta. De acordo com Mata (2008), há uma relação estreita entre o conhecimento do nome das letras e a aprendizagem da leitura no ano seguinte. Contudo, é fulcral que os(as) educadores(as) medeiam a aprendizagem das letras, de forma contextualizada, para que as crianças se apropriem das funções e das características da escrita, entendendo-a como forma de linguagem (*idem*). Tal confirma-se, por exemplo, no dia 27 de outubro de 2016, no tempo de *Comunicações* da tarde. A educadora, durante a leitura e análise do livro *O Alfabeto dos Bichos*, de José Jorge Letria, propôs às crianças que identificassem palavras que começassem por cada uma das letras do alfabeto. Este momento proporcionou ao grupo, através das palavras <Xaile> e <Chinês>, a compreensão de que na língua portuguesa o som /ʃ/ pode corresponder a <X> ou a <Ch>.

Por tal, rapidamente se apurou que a questão tinha que ver com a Área da abordagem à escrita que, em primeiro lugar, não constava do quadro *Onde quero brincar* – instrumento que permitia às crianças identificar e registrar o espaço onde desenvolver as suas atividades, bem como regular a organização da sala – e, em segundo, estava afastado da Área das artes visuais, na qual se encontravam todos os materiais de escrita. Posto isto, a intenção da díade foi encontrar um meio para dinamizar a Área da abordagem à escrita, visivelmente esquecida pelas crianças.

Tal foi facilitado pelas observações das crianças em momentos de resolução de problemas. Estas salientaram a necessidade de desenvolverem competências a nível da Área de Formação Pessoal e Social. É de mencionar, por exemplo, o incidente entre B. e D.A. durante o *Acolhimento*, no dia 17 de outubro de 2016. As crianças referidas desentenderam-se, enquanto jogavam o jogo da memória, e B. começou a chorar. A mestranda aproximou-se e procurou compreender, através de um diálogo com as crianças, qual o motivo da reação de B.. Pouco depois, foi possível compreender que B. não sabia as regras do jogo. Verificou-se que as crianças não estavam, ainda, alerta para as regras de convivência democrática, sendo necessário explicar a B. as regras e encorajá-los a realizarem um novo jogo – atitude que Hohmann e Weikart (1997) consideram ideal no que se refere à resolução de conflitos interpessoais.

Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, a generalidade do grupo revelava uma forte resistência a momentos de espera e/ou que carecessem de mais silêncio e concentração. De acordo com Silva et al. (2016) é importante que as crianças conheçam os seus direitos e deveres e os exerçam, desenvolvendo, de uma forma gradual, aprendizagens a respeito do que é ter espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

Aleando, precisamente, a intenção de dinamizar a Área de abordagem à escrita, ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e à urgência de aprimorar as capacidades de resolução de conflitos, surge a proposta de apropriação do instrumento de pilotagem MEM – O *Diário*.

A introdução, adaptada, do instrumento de pilotagem *Diário*, teve como propósito envolver as crianças em processos de escuta, reflexão, participação e resolução de conflitos, desenvolvendo nelas a capacidade de exprimir ideias antes de agir, lidar com as críticas e reconhecer, gerindo, as suas emoções. Segundo Folque (2012), o *Diário* facilita, por parte das crianças, a tomada de

consciência dos valores e das regras sociais, além de desenvolverem competências a nível da resiliência à frustração. Atendendo a isto, a educadora cooperante concordou que o *Diário* podia ser uma estratégia vantajosa, tendo em conta que as crianças, revelavam, de forma gradual, mais fragilidades na capacidade de suportar as ações agressivas e imprevistas de S., por exemplo.

Assim, no *Tempo de Comunicações* da manhã, do dia 15 de novembro, após as crianças se reunirem na Área de reunião, foi lido um *e-mail*, em suporte papel, que a *Bruxa Mimi* – a personagem principal das obras infantis de Valerei Thomas – enviou às crianças (cf. Anexo B16). Esta estratégia baseou-se nos incidentes dos dias 2 e 8 de novembro (cf. Anexo B17), quando as crianças revelaram que a opinião da *Bruxa Mimi*, relativamente ao seu comportamento, era importante para elas. Ao longo da leitura, foi possível observar as expressões de espanto das crianças, quando a *Bruxa Mimi* realçava os seus nomes nos comentários do *e-mail* (cf. Anexo B18, figura 11).

Após a leitura, foram emitidos juízos e opiniões acerca do que *Mimi* referia no *e-mail*, principalmente acerca do acontecimento com R.S.. Neste sentido, verificou-se imprescindível à mestranda realçar que *Mimi* não gostou a atitude de R.S. estragar a surpresa – incidentes dos dias 2 e 8 de novembro –, mas gostou da sua atitude de compor a mesma, bem como da conversa democrática que o grande grupo foi capaz de ter. Durante este diálogo, R.F. quis compreender o significado da palavra <atitude>, esclarecido com o sinónimo <ação>, que a educadora cooperante ilustrou com um incidente crítico do conhecimento de R.F.. Em função deste, alertaram-se as crianças para a necessidade de reconhecerem os seus próprios sentimentos e emoções, de modo a estarem despertos para as necessidades dos outros. A propósito, M.E. afirmou: *Temos de ouvir o nosso coração*. Esta intervenção fora suportada por M.B. ao referir: *Ter respeito pelo nosso trabalho*.

Apesar do interesse das crianças, verificado através das pertinentes intervenções referidas anteriormente, estas não referiram o pedido que *Mimi* fez no *e-mail*. Por tal, voltou a ser lido o último parágrafo, que suscitou em M.B. dúvidas em relação ao significado da palavra <trapaceira>. Antes que a mestranda começasse a explicação, M.E. fez questão de referir que *Ser trapaceiro é ser malandro*. As intervenções das duas crianças, tal como a de R.F., evidenciaram as suas competências no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, singularmente, a nível da Comunicação Oral.

Ainda assim, as crianças não deram relevância às palavras <gostam> e <não gostam> e, por isso, foi decidido pela mestranda que seria interessante apurar junto delas a localização da Área da abordagem à escrita, que R.S. assumiu ser a Área das artes visuais. Contudo, não levou muito tempo até que L. e M.B. fossem capazes de reparar na Área pretendida, indicando-a como aquela que *Mimi* falava no *e-mail*. Logo, as crianças foram questionadas: *Então, o que a Mimi nos quer dizer ao propor-nos a realização de um registo?* De entre muitas respostas dadas pelas crianças, que identificaram o registo como o ato de escrever, destaca-se a frase de L.: *A Mimi quer que nós escrevemos o que dizemos*. A mestranda, como provocação, questiona L, reforçando a conjugação do verbo <escrever>, na 1ª pessoa do imperativo: *Ela quer que nós escrevamos o que dizemos*. Boa, L.. *E dizemos sobre o quê?*

Logo que as crianças assumiram o que *Mimi* pretendia, a educadora estagiária trouxe para o centro da roda o papel de cenário e perguntou ao grande grupo como podiam fazer o que *Mimi* havia pedido no material, previamente escolhido pela díade. Segundo Oliveira-Formosinho (2001a, citada por Araújo, 2013) os(as) adultos(as) têm um papel fulcral “na organização de espaços e materiais e na criação de situações de aprendizagem ativa em que a partilha de poder é honrada” (p. 51). Então, as crianças, após uma discussão em grupo (cf. Anexo B19), decidiram que se devia escrever, com marcadores (cf. Anexo B20, figura 12), as expressões “Gostámos” e “Não gostámos” e fazer duas colunas.

Observou-se, assim, uma forte envolvência do grupo na construção do quadro “Gostámos” / “Não gostámos”, sendo que as crianças declaravam o seu interesse através de uma visível vontade de participar e fazer sugestões. Contudo, é sempre necessário manter atenção àquelas crianças mais reservadas, como, por exemplo, M.. Por tal, na tentativa de que participasse, foi-lhe pedido que fosse buscar uma régua grande para que D. conseguisse dividir a folha. M. acedeu ao pedido sem dificuldade. Ao contrário de M., B. estava inquieto, mas igualmente sem manifestações visíveis de vontade de participar. Do mesmo modo, propôs-se a B. terminar a linha de divisão da tabela. B. sorriu, aceitando a proposta, e levantou-se num ápice (cf. Anexo B21, figura 13).

Entendendo que a implicação das crianças nos seus trabalhos é a chave para o despoletar de atitudes ativas e de uma maior preocupação com a preservação, foi-lhes proposto que aquando da reconstrução do quadro, fossem eles a escrever e a organizá-lo de forma o mais autónoma possível. Tal foi concretizado

no dia 28 de novembro, no tempo de *Comunicações* da tarde, após a primeira discussão reflexiva acerca dos comentários das crianças. Neste momento da rotina, apesar das mesmas revelarem uma grande vontade de participação, foi evidenciada, simultaneamente, a necessidade de escutar, questionar e argumentar, procurando chegar a resoluções ou conclusões negociadas – situação que exigiu competência para mediar os conflitos. (cf. Anexo B22)

Posteriormente, no dia 12 de dezembro, as crianças, em discussão, compreenderam que muitos dos incidentes escritos do quadro “Gostámos” / “Não gostámos” estavam a repetir-se, algo que o grupo concluiu que não podia acontecer, pois as crianças estavam a falhar nas suas promessas de mudança de atitude. Por tal, foi-lhes perguntado: *O que podemos fazer?*. As crianças fizeram várias sugestões, que a mestranda articulou para desenvolver a questão, anteriormente prevista pela díade: *Será que ajudava contruirmos um quadro de regras?*. Sem hesitar, o grupo concordou. Das suas propostas resultou o *Quadro de Regras* (cf. Anexo B23, figura 14), com os autores das regras devidamente identificados, com o objetivo de valorizar as suas intervenções, bem como o interesse de promover mais uma oportunidade para as crianças assumirem atitudes responsáveis. Posteriormente envolveram-se as crianças na “reescrita” das regras, com o intuito de contactarem com as funcionalidades da leitura e da escrita (cf. Anexo B24, figura 15).

Terminando a reflexão acerca da dinamização da Área da abordagem à escrita, com a introdução de uma adaptação do instrumento de pilotagem MEM e com a criação do *Quadro de regras*, verificou-se uma gradual evolução das crianças a nível democrático. Não raras vezes, as crianças recorreram ao instrumento para conseguir a atenção do grupo. Foi, ainda, evidente a sua potencialização no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita (cf. Anexo B25). Além das crianças, também a equipa educativa usufruiu das potencialidades do mesmo instrumento. A mesma, de forma persistente e resiliente, contribuiu para a consciencialização de que, para se viver em sociedade, é necessário respeitar determinadas regras.

3.2. ENVOLVER PARA PROMOVER APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Prudentemente, atendendo à concepção de que as crianças são sujeitos que se implicam, diretamente, na construção do seu próprio conhecimento, através de atividades e projetos pedagogicamente intencionais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), referem-se o *brincar heurístico* (Goldschmied e Jackson, 2007) e o Trabalho de Projeto. Estas abordagens, que implicam um conhecimento aprofundado, por parte dos(as) educadores(as), pretendem motivar as crianças, numa aprendizagem experiencial, e garantir eficácia à prática educativa. Por tal, foi proposta, às mestrandas, a apropriação do *brincar heurístico*, na PES I, e a Metodologia de Trabalho de Projeto, na PES II.

De acordo com Goldschmied e Jackson (2007), aos dois anos de idade, as crianças detêm uma competência espontânea para explorar e descobrir o que a sua ação sobre os objetos provoca, através da manipulação. Algo que efetivamente foi comprovado pela díade ao longo da PES I. Relembre-se, por exemplo, a atividade *Massa Mágica*, no *Tempo de grupo*, do dia 4 de abril (cf. Anexo B26), na qual B. expressou alegria, produzindo uma vocalização, ao adicionar, autónoma e repetitivamente, água à farinha *Maizena*. Tal vai ao encontro do entendimento de que os(as) educadores(as)-referência devem conceber um tempo e um espaço determinados, minuciosamente pensados, para promover oportunidades de exploração por parte das crianças.

É, exatamente, neste sentido que surge o *brincar heurístico*. Segundo Goldschmied e Jackson (2007), esta abordagem proporciona prazer às crianças que brincam com os materiais e, ao mesmo tempo, possibilita o seu desenvolvimento cognitivo. É, por tal, de evidenciar que os(as) educadores(as)-referência têm um papel crucial na preparação do *brincar heurístico*. Primeiramente, os(as) educadores(as)-referência fazem uma recolha de vários materiais abertos, ou seja, materiais para os quais não “há necessariamente uma resposta “correta”, determinada pelos adultos” (*idem*, p. 148), responsabilizando-se pela sua conservação. Posteriormente, já nas sessões, sem intervir, devem organizar os materiais e dar oportunidade às crianças para os explorar. Esta atitude é destituída de passividade, uma vez que os(as) adultos(as) devem registar as intervenções e tentativas das crianças,

procedendo a uma interpretação que permita sublinhar as aprendizagens de cada uma (cf. Anexo B27). Evidente que, em situações nas quais as crianças estejam a perturbar a envolvimento de outras ou a usar um objeto para atirar, os(as) adultos(as) devem intervir diretamente (cf. Anexo B28).

Atendendo a tal, a díade planificou duas sessões do *brincar heurístico*, nos dias 18 e 20 de abril, tendo ambas as educadoras estagiárias experimentado as várias funções. Procedeu-se, então, a uma pré-seleção dos materiais, que foram devidamente preparados para que não representassem qualquer perigo para as crianças. Após uma análise da proposta de Goldschmied e Jackson (2007), o par pedagógico escolheu: 16 tubos rígidos PVC de 16 cm; 16 correntes de aço zincado de 18 cm; 24 discos de madeira de eucalipto de 2cm de espessura; 24 pompons de lã; 24 rolhas de cortiça; 24 rolos de costura; 16 latas de metal de 850g; e 24 rolos de cabelo (introduzidos na segunda sessão do *brincar heurístico*). Seguiu-se a construção dos sacos de pano e a respetiva identificação. Posteriormente, a díade definiu a Área de Refeições e Preparação de Alimentos como o espaço ideal – pela necessidade de um ambiente silencioso e calmo, livre de distrações que pudessem perturbar a exploração e comprometer os resultados. (*idem*)

Assim, no *Tempo de grupo*, do dia 18 de abril, preparou-se o espaço, organizando-se os materiais por categorias (cf. Anexo B29, figura 16) e reuniu-se o grupo de oito crianças, como previamente definido. Antes que lhes fosse dada qualquer indicação, as crianças procuraram, de imediato, explorar os objetos, sendo as suas primeiras ações: encaixar e desencaixar cones de costura e usá-los como binóculos (cf. Anexo B30, figura 17). No anexo referido, é possível observar-se T. não envolvido na exploração. Esta criança esteve fisicamente imóvel, durante quase 10', sem evidenciar bem-estar ou mal-estar. Entende-se que, no tempo de observação de T. este pode ter estado a observar o jogo das restantes crianças e/ou a compreender de que forma se podiam manipular os vários materiais. Tal é validado pelo facto de, após 10' de observação do restante grupo, T. se ter implicado na manipulação, pegando numa corrente e colocando-a por cima de um disco de madeira. A partir desse momento, a criança deixou-se absorver pela atividade e concentrou-se na realização de várias combinações, que se entendem refletidas porque T. seleccionava os objetos que desejava explorar, descobrindo o que conseguia obter com eles. Observou-se, atendendo às *experiências-chave* (Post & Hohmann, 2011) que T. desenvolveu o *Sentido de Si Próprio*, ao decidir quando iniciar o

jogo e na escolha dos materiais; *Relações Sociais*, ao estabelecer relação com as restantes crianças; *Explorar Objetos; Espaço*, relativamente à observação das crianças e dos objetos sob diferentes perspetivas; e *Noção Precoce da Quantidade e de Número*, sendo que experimentou, várias vezes, repetir as mesmas ações, observando o efeito – *Tempo*.

Considera-se, assim, que na primeira sessão de *brincar heurístico*, as crianças apresentaram uma atitude muito ativa, tanto a nível individual como grupal, vincando uma tendência para imaginarem instrumentos (cf. *Anexo B31, figura 18*). Contudo, perto dos 30', I. afastou-se do *brincar heurístico* e juntou-se às educadoras estagiárias, ficando a observar. Revelando competências a nível das *Relações Sociais*, F.C. aproximou-se, para conversar com a criança, no sentido de incentivar I. a voltar para a atividade (cf. *Anexo B32, figura 19*).

A propósito da ação da mestranda, importa assumir que é necessário refinar as competências acerca da sua agência no *brincar heurístico*. Tal como asseguram Goldschmied e Jackson (2007), na exploração das crianças, os objetos acabam por se espalhar, sendo os(as) educadores(as) incumbidos de organizá-los, de modo a continuarem a cativar a atenção das mesmas. Tal não foi observado neste momento de ação (cf. *Anexo B33, figura 20*). Foi perceptível, para a mestranda, que deixar os objetos espalhados, influenciou algumas crianças na ação de ampliar a desarrumação, perturbando o seu brincar.

Em contrapartida, aquando do tempo de arrumação, após os 30' de *brincar heurístico*, a mestranda começou a reunir os objetos de forma tranquila, “para que não haja pressa e essa atividade seja tão prazerosa quanto o brincar em si” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 155). Lentamente, as crianças, começaram a guardar os materiais, ainda que despreocupadas em relação à fotografia identificativa. Ao aperceber-se de tal, a mestranda começou a apresentar as imagens às crianças, acompanhando o ato com questões, tais como: *Esse material é igual a este?* (apontava-se para as fotografias); *Esse não é aqui. Este* (apontando para os que se encontravam no chão ou na manta) *é, não é?*. O mesmo não aconteceu na segunda sessão, pois a díade adotou outra estratégia: dispor os sacos junto à parede, abrindo-os e colocando as imagens identificativas à vista. Assim, a educadora estagiária E.C. iniciou a recolha dos materiais e as crianças colocaram-nos nos respetivos sacos (cf. *Anexo B34, figura 21*). Observou-se que este grupo não teve muitas dificuldades no processo de associação entre o objeto e as imagens. Concluiu-se, assim, que a diferença

no envolvimento das crianças, relativamente ao último momento, teve que ver com a mudança de estratégia. De sublinhar é, também, o espírito de entreaajuda e cooperação que os grupos declararam, sendo que, após os objetos estarem devidamente organizados, as crianças dobraram e guardaram a manta (cf. *Anexo B35, figura 22*).

Partindo da evidência de que as crianças, como agentes ativos e competentes, aprimoram as suas competências a nível social, a partir dos 2 anos, depreende-se que a Metodologia de Trabalho de Projeto é concebível na valência de Creche e substancial na Educação Pré-Escolar. Palacios, González e Padilla (2004) entendem que o desenvolvimento social é influenciado pelo modo como cada indivíduo se relaciona com os outros e com as opiniões que surgem a seu respeito, provocando comportamentos aceitáveis e/ou inaceitáveis.

Por tal, recorda-se que as crianças desenvolvem aprendizagens quando trabalham numa ação conjunta, de compromisso mútuo, sendo que os membros do grupo, trabalhando em equipa e de forma partilhada, envolvem-se em processos de negociação permanente (Wegner, 1998, citado por Folque, 2012). Desse modo, admite-se que os(as) educadores(as) devem proporcionar oportunidades para que as crianças levantem hipóteses, produzam ideias e negociem, suportando a sua curiosidade e garantindo a motivação (Malaguzzi, 1998, citado por Araújo, 2013). Como referem LeeKeenan e Nimmo (2007), trabalhar num projeto permite às crianças convocarem a negociação e o conflito, tidos como criadores de emoções e de pensamentos, que as mesmas se tornam capazes de expressar.

Em consequência, na valência de Educação Pré-Escolar, a díade adotou a Metodologia de Trabalho de Projeto, procedendo ao levantamento dos interesses e das necessidades das crianças. Assim, no dia 19 de outubro, no tempo de *Atividades no recreio*, enquanto brincavam no jardim, as crianças R.F., R., I.R. e G. revelaram interesse em conhecer as características das minhocas (cf. *Anexo B36*).

Posteriormente, o par pedagógico, no sentido de realizar uma reflexão “acerca da exequibilidade cabal e ética do projeto” (Hoyuelos, 2004, citado por Araújo, 2013, p. 75), dialogou com a educadora cooperante, acerca das potencialidades do tema em questão. Compreendeu-se, pois, que o mesmo assunto ia ao encontro dos objetivos do projeto curricular de sala *Eu no Mundo*, a propósito da Área de Conhecimento do Mundo. Contudo, no sentido de

conhecer, na íntegra, o interesse das crianças, a educadora cooperante, no *Acolhimento*, do dia seguinte, questionou-as (*cf. Anexo B37*). Pelo interesse que as crianças revelaram, a educadora cooperante e a díade entenderam que a curiosidade viabilizava o tema como suficientemente profícuo.

Destarte, no tempo de *Comunicações* da manhã, do dia 7 de novembro, a educadora estagiária recordou com as crianças as questões levantadas inicialmente acerca das minhocas. Antevendo que pudessem surgir dúvidas acerca das questões a investigar, a díade propôs uma atividade no Subdomínio das Artes Visuais: moldar minhocas em plasticina (*cf. Anexo B38, figura 23*). Tal estratégia, além dos objetivos propostos na planificação, permitiu a recolha das conceções das crianças acerca das minhocas para ajudá-las na Fase I (Definição do problema) do Trabalho de Projeto (Vasconcelos et al., 2012). Terminada a produção plástica, a educadora estagiária E.C. reuniu-se com as crianças na Área da reunião para, em diálogo, se definir “o que sabemos” e “o que queremos saber”. É de referir que as crianças foram envolvidas na organização do espaço e dos materiais, ao decidirem afixar as questões orientadoras do projeto por cima do quadro *Organizar o nosso dia....*

Seja dito que a opção de se envolverem as crianças de forma tão ativa, tem que ver com o entendimento acerca do que é o processo de escuta das mesmas. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “A escuta (...) deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos” (p. 33). Concebe-se, pois, que escutar as crianças é um ponto fulcral para a coconstrução da sua aprendizagem, daí se salvaguardar o interesse do grupo pelas minhocas.

Seguiu-se, no tempo de *Comunicações* da tarde, do mesmo dia, a Fase II (Planificação e desenvolvimento do trabalho) (Vasconcelos et al., 2012). Esta iniciou-se com um diálogo, no qual se deu a entender ao grupo, a pertinência de definir o modo de obter respostas para se esclarecerem todas as dúvidas. Então, em resposta à questão “Onde podemos pesquisar?”, as crianças responderam: *tablet, livros, filmes, fotografias e visitas de cientistas*. Com o objetivo de conduzir as crianças à pesquisa no exterior, a mestranda perguntou: *Onde podemos encontrar minhocas?*. De imediato, várias crianças responderam *jardim* (*cf. Anexo B39*), surgindo uma oportunidade para se definirem os utensílios necessários para a exploração no espaço exterior.

Dessa forma, começaram a registrar-se as sugestões das crianças. Para tal, recorreu-se a um cavalete e a uma folha A3, com a intenção de proporcionar às crianças mais uma oportunidade para contactarem com as convenções e funcionalidades da linguagem escrita.

Posteriormente, M.B. sugeriu: *dividir por grupos*. Mediante a intervenção de M.B., procedeu-se à escolha dos grupos de trabalho. Por conseguinte, definiu-se o dia da pesquisa e da partilha da informação recolhida. Evidenciaram-se processos democráticos e de negociação, nos quais as crianças foram capazes de participar de uma forma bastante ativa. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), envolver as crianças na planificação garante-lhes a possibilidade de se escutarem e escutarem os outros, na apresentação das duas opiniões e intenções. Valoriza-se, também, o papel dos(as) educadores(as) que devem garantir espaço para as crianças se expressarem e incluir as suas perspetivas e intenções nas planificações dos projetos e das atividades, “promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa” (*idem*, p. 33).

Por tal, no momento seguinte, que se prendeu com a(s) resposta(s) à questão “O que vamos fazer?” (*cf. Anexo B40*), assegurou-se que as crianças tinham uma participação direta: convidar um cientista (S.M.) ou um veterinário (P.); escutar (M.B.) e escrever histórias sobre minhocas (P.); confeccionar bolachas em forma de minhoca (L.V.); desenhos com diferentes materiais de pintura (M.B. e R.). Para que as propostas fluíssem, foram necessários alguns estímulos, por parte da mestranda. Primeiramente deu-se oportunidade a S.M. para partilhar, com o grupo, a música das minhocas. De seguida, propôs-se a realização de experiências com minhocas e, recuperando uma proposta inicial das crianças, a educadora estagiária E.C. sugeriu a visualização de vídeos de animação. Após ser definida a ordem de trabalhos, M.E. sugeriu que o trabalho realizado se chamasse “O Projeto das Minhocas”.

Relativamente à reflexão sobre a ação pedagógica desenvolvida pela educadora cooperante e pela díade, foi compreendida a importância de se usarem cores diferentes na planificação, além de se ponderar uma melhor organização. Tal justifica-se, por exemplo, pela evidente confusão sentida por parte de R.F., que não conseguiu compreender onde estava escrita a palavra <livros> e os nomes das crianças. Esta situação fora denotada durante a ação, sendo que a mestranda optou por, facilitando o processo de compreensão de R.F., sublinhar as fontes de pesquisa, ao mesmo tempo que lia as palavras.

Importa mencionar que a díade, ao contrário do que aconteceu com a pesquisa, suprimiu o processo de definição da ordem das atividades. Inicialmente, não se constatou qualquer adversidade, pois as crianças tinham vontade de aumentar os seus conhecimentos sobre o tema escolhido. Contudo, em finais de dezembro, algumas crianças começaram a manifestar um claro desinteresse, observável, por exemplo, na Fase III do projeto *Minhocas* (cf. Anexo B41), com a *Experiência do Compostor* (cf. Anexo B42). Clarificou-se, então, que a desconsideração do processo de decisão de “Quem faz o quê?”, “Quando?” e “Como?”, começava a apresentar os seus resultados menos positivos. Esta conclusão por parte do par pedagógico vincou-se, principalmente, aquando do seminário, no qual foi apresentado um trabalho de projeto, segundo uma sala de MEM de Educação Pré-Escolar, que, entre outros instrumentos, detinha uns quadros com os tópicos “Quem faz [o projeto]”; “Quanto tempo (início e fim)”, “Como vamos fazer”. Posto isto, a díade encurtou o projeto definindo quais as atividades que, atendendo ao tempo disponível e aos interesses e necessidades das crianças, podiam tornar-se potencializadoras de aprendizagens significativas.

No que concerne à Fase III (Execução), foram desenvolvidas atividades nas várias Áreas de Conteúdo propostas nas OCEPE (Silva et al., 2016), com exceção do Domínio da Educação Física e dos Subdomínios da Dança e da Música. No caso do Domínio da Educação Física e do Subdomínio da Dança, as propostas das crianças não foram ao encontro dos mesmos e relativamente ao Subdomínio da Música, apesar de, inicialmente, ter havido, por parte das crianças, a intenção de cantar canções, a mesma acabou por ser esquecida por elas. De entre as várias atividades, pretende-se analisar, de seguida, as atividades *Experiência do Compostor* e *Organização e tratamento de dados: receita das bolachas*.

Relativamente à primeira atividade, devido à precessão, em simultâneo, dos tempos de *Atividades no Recreio* e *Atividades e Projetos*, as crianças sentaram-se na Área de reunião com alguma agitação e, por tal, foi necessário a mestranda introduzir um *Tempo de transição* não planeado, no qual cantou com o grupo a canção *O Sapo não lava o pé*. A canção foi desenvolvida com atenção às dinâmicas de alturas, para que as crianças cantassem até atingir o *pianíssimo*. Nesse momento, fora introduzida a atividade, com a apresentação dos materiais necessários, algo que, apesar da inicial opinião de M.B. e de M.E. – crianças que afirmaram que não era interessante fazer mais experiências com minhocas –

despertou a curiosidade do grande grupo e, assim, o interesse pela experiência (cf. Anexo B43, figura 24). Posteriormente, as crianças foram chamadas, uma-a-uma, para colocarem os materiais nos recipientes, sendo evidente o enfoque de todas nas minhocas (cf. Anexo B44, figura 25). Acentua-se a participação das crianças S. e M.C., sendo que ambas mostraram interesse em colaborar – S. levantou os braços, pedindo para repetir; e M.C. relembrou que não tinha participado. Contudo, foi perceptível, através da questão de R. e de R.F. – *Porque motivo o outro não tem minhocas?* –, que várias crianças não tinham compreendido o objetivo da atividade. Isto conduziu a mestranda à questão “o que falhou?”. No entanto, no momento recorreu-se a I.R., que inicialmente havia referido que tinha um compostor em casa, elucidando as crianças acerca da função do mesmo. Mais tarde, em reflexão, compreendeu-se que a atividade deveria ter sido introduzida, do seguinte modo: *Hoje vamos fazer um compostor. Alguém sabe o que é um compostor?*. E, partindo dos conhecimentos prévios de todas as crianças, proporcionar um momento de diálogo. No entanto, estima-se que quando I.R. partilhou o seu conhecimento, as crianças conseguiram apropriar-se do mesmo, atingindo um nível mais elevado de desenvolvimento, o que contempla o conceito de ZDP (Oers, 2009). Considera-se, ainda, que a colocação, concomitantemente, dos materiais nos dois recipientes, também, não facilitou a compreensão das crianças acerca do pretendido. Contudo, a mestranda reforçou que a intenção era observar, até janeiro, o que mudaria de um recipiente para o outro.

Posteriormente, colocou-se a seguinte questão ao grupo: *Como vamos saber qual é o recipiente das minhocas e qual não é?*. Imediatamente, S.M. sugeriu que se desenhasse um círculo e uma cruz e M.E. propôs a escrita das palavras <sim> e <não>. Após um diálogo, as crianças escolheram a proposta de M.E.. Foram, então, chamadas duas crianças, com dificuldades a nível da escrita, para escreverem as palavras e outras duas, com mais competências nesta componente, para cooperarem entre si (cf. Anexo B45, figura 26).

Por fim, M.B. e J.P. levaram os recipientes para o espaço exterior e R.F. um copo com água para colocar na terra do recipiente com minhocas – na atividade *Experiência dos ambientes húmidos e secos*, as crianças adquiriram os conhecimentos acerca das características do *habitat* das minhocas (cf. Anexo B46). No exterior, S.M. escolheu o lugar do jardim onde colocar os recipientes (cf. Anexo B47, figura 27). A partir desse dia, no *Acolhimento*, as crianças, de

forma autónoma, observavam o compostor, referindo o que as educadoras estagiárias deviam registar na folha, posteriormente colada na parede, junto à restante documentação pedagógica (cf. Anexo B48, figura 28).

De acordo com Zoccatelli (2013), documentar, além de um processo que permite avaliar todo o trabalho desenvolvido pelos(as) educadores(as), destina-se às crianças. Estas, através da documentação pedagógica, podem consolidar os seus conhecimentos e podem, ao recordarem as experiências, nas quais se envolveram, “construir hipóteses interessantes quanto aos percursos e jogos vivenciados.” (p. 144). Tal foi visível, por exemplo, no dia 16 de janeiro, no tempo de *Comunicações*, na Fase IV (Divulgação). O pequeno grupo enquanto preparava a apresentação, recorreu ao registo cooperativo realizado aquando da confeção das bolachas (cf. Anexo B49, figura 29) para recordar os ingredientes.

Além da documentação de parede, entendida por Malavasi e Zoccatelli (2013) como *painéis*, nos quais se inscrevem momentos significativos de aprendizagem, devidamente interpretados, há os portefólios das crianças (cf. Anexo B50), a que as mesmas autoras chamam de *Diário da criança*, e, ainda, os registos dos(as) educadores(as). Os instrumentos de documentação referidos, num registo contínuo e frequente, possibilitam uma análise detalhada do observado relativamente a cada criança. Ao mesmo tempo, considera-se que os instrumentos reguladores contribuem para que os(as) educadores(as) sejam assertivos(as) no processo de avaliação formativa. (Parente, 2005) Recuperando Malavasi (2013), os portefólios pretendem focar-se nas potencialidades, nas necessidades e nas particularidades de cada criança.

Retomando o último período, concebe-se que cada criança, independentemente das suas vivências e características pessoais ou das suas necessidades de aprendizagem, deve participar ativamente no processo educativo. Encara-se, então, a diversidade “como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Silva et al., 2016, p. 10). Para tal, é necessária a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas. Numa perspetiva inclusiva, deve planificar-se adequada e diferenciadamente, proporcionando condições estimulantes para que as crianças desenvolvam a confiança e a autoestima (*idem*). Novamente compreende-se que o progresso das crianças depende, além de práticas pedagógicas diferenciadas, de relações pedagógicas adulto-criança que se baseiem na sensibilidade, na estimulação e na autonomização das crianças. Do

mesmo modo, a organização do ambiente educativo também influencia o envolvimento e a participação das mesmas.

Surge, então, no dia 12 de dezembro, no tempo de *Comunicações* da manhã, a atividade *Organização e Tratamento de Dados: receita das bolachas*. Partindo das fragilidades de C., G., M.C., S.M. e I.R., no Domínio da Matemática, definiram-se como objetivos: potenciar o desenvolvimento da capacidade de identificar quantidades e promover oportunidades para desenvolver conceitos de classificação, contagem e comparação.

Deste modo, como estratégia, desenvolveu-se um conjunto de questões interpretativas (*cf. Anexo B51*), que assentavam nos objetivos já referidos. Contudo, somente se conseguiram colocar duas questões. Optou-se, então, por questionar as crianças M.C. e M., uma vez que G. respondeu positivamente numa questão anterior de contagem das quantidades – G. apresentou dificuldades de motricidade fina, ao desenhar o algarismo 5, mas foi capaz de contar a quantidade, respeitando a ordem. Relativamente a M.C., após a contagem dos votos e identificadas as quantidades com os numerais, foi-lhe feita a seguinte questão: *Quantos votos precisa ter a receita de G., para ficar com a mesma quantidade da receita de R.?* M.D., P. e M.E., de imediato responderam, o que facilitou a compreensão, por parte da mestranda, de que não houve falta de clareza no discurso. Porém, a educadora estagiária repetiu a questão, de outras duas formas distintas. Assim, quando foi proposto a M.C. *Vamos contar*, começando pelo algarismo 5, M.C. contou seis, sete e conseguiu concluir que faltavam dois votos para as receitas ficarem iguais. Quanto a M., foi-lhe perguntado: *Há alguma receita com o mesmo número de votos?*. E tal como acontecera com M.C., foram realizadas, para facilitar, mais duas questões: *Quais receitas têm o mesmo número?*; e após a contagem de M. – *Qual é o número que se repete duas vezes?*. Evidencia-se que a proximidade garantida pela educadora estagiária e o contacto visual, conferiram sentimentos de segurança e conforto a M., facilitando a participação da mesma.

Além do já referido, Zoccatelli (2013) acrescenta que a documentação pedagógica se estabelece como uma ponte para a comunicação com a família, de modo a facilitar a partilha de informação acerca das aprendizagens das crianças. O mesmo foi observado, a título de exemplo, no *Acolhimento* do dia 6 de dezembro, quando R.S., ao entrar na sala, observou o registo da atividade

Experiência dos ambientes húmidos e secos, chamando a sua mãe e puxando-a pelo braço com muita força, para que visse o mesmo que ele.

Pressupondo que a interação e a construção de parcerias com as famílias, tal como referido na Narrativa Reflexiva *Qual a ação pretendida para um educador relativamente à interação com as famílias e à criação de parcerias?* (cf. Anexo B52), foi, na PES I, algo negligenciada, a díade, na valência de Educação Pré-Escolar, procurou reforçar o seu entendimento e aperfeiçoar as suas competências. Por tal, recuperando os interesses das crianças, após um diálogo com a educadora cooperante, a mãe de M.B. foi convidada para partilhar com o grupo os seus conhecimentos biológicos acerca das minhocas. Com a sua participação, no dia 24 de novembro, o grupo recordou aprendizagens anteriores, respondeu às últimas três questões, levantadas aquando do Balanço intermédio do Projeto *Minhocas* e aceitou novos conhecimentos (cf. Anexo B53). Realça-se, também, a pesquisa realizada cooperativamente pelas crianças e pela família, para a atividade *Organização e Tratamento de Dados: receita das bolachas*. Nesta, as famílias foram convidadas para realizarem, com os seus filhos, uma pesquisa de receitas de bolachas, de entre as quais, posteriormente, num processo de seleção – registado através da construção de um gráfico –, a mais votada foi confeccionada pelas crianças. Considera-se, pois, que foi uma atividade, igualmente positiva, uma vez que contribuiu para uma maior envolvimento das crianças na atividade em causa.

De referir é, também, a importância concedida à relação com a comunidade, da qual se pode usufruir para desenvolver atividades, também elas, significativas. Assim, numa ação cooperativa entre a díade, educadora cooperante e a mãe de I.R., no dia 11 de janeiro, no tempo de *Atividades Culturais Coletivas*, conseguiu-se a visita da responsável da Unidade de Educação e Formação Ambiental da LIPOR. Esta atividade surgiu como sessão de esclarecimento acerca do processo de compostagem e finalizou a Fase III do Projeto *Minhocas*. A resposta das crianças a esta atividade, considera-se positiva, pois participaram com entusiasmo nas propostas da responsável L, sendo exemplo, a colocação da terra fértil do compostor da sala, no jardim (cf. Anexo B54, figura 30). Além disso, através dos registos, as crianças revelaram compreender aquilo que o processo de compostagem provoca: *as minhocas ajudam a terra a ficar muito fofo* (S.M., C. e R.).

Impõe-se fundamental referir a Fase IV (Avaliação), realizada no dia 12 de janeiro, no tempo de *Comunicações* da manhã. Para terminar o Projeto *Minhocas*, o par pedagógico apropriou-se das seguintes questões: “O que aprendemos?”; “Quais foram as atividades mais significativas?”; (cf. *Anexo B55, figura 31*) “O que consideramos mais difícil?”. Esta teve como intuito envolver as crianças num processo de reflexão, dando voz às suas opiniões e pensamentos globais acerca do Projeto. É de referir que, neste dia, somente seis crianças participaram nas decisões acerca da divulgação. Mais tarde, em reunião de reflexão com a educadora cooperante, compreendeu-se que as estratégias utilizadas pelo par pedagógico não haviam sido as mais dinâmicas. Conclui-se que este processo de decisão era demorado, impondo alguma capacidade para as crianças estarem sentadas um longo período de tempo, a conversar e a fazer escolhas, o que para algumas não é, propriamente, fácil. Assume-se, pois, que a opção da diáde fora, por muitas vezes, a reunião em grande grupo, algo que começou a comprometer o interesse das crianças. Tal conduz à necessidade de se refletir acerca da criação de estratégias mais dinâmicas e recursos mais diversificados e apelativos, tal como foi referido da reunião de avaliação com a professora supervisora da PES II. Inclui-se, então, a urgência de acautelar mais atividades em pequeno grupo.

No entanto, caso se tomasse este momento como o veredito final, atendendo à frágil participação das crianças nesse dia, entender-se-ia que o Projeto *Minhocas* não tinha garantido aprendizagens a todas crianças. Contudo, a avaliação na Educação de Infância está centrada nos processos, o que “pressupõe a apreciação do percurso de aprendizagem da criança” (Parente, 2015, p. 29). Por tal, como já fora referido, a documentação pedagógica possibilitou o reconhecimento de todas as aprendizagens realizadas pelas crianças. Nesta avaliação, o par pedagógico considerou que, também, os pais tinham voz e, por tal, tinham direito a dar o seu parecer acerca daquilo que considerassem mais significativo (cf. *Anexo B56*).

Para finalizar a Fase IV, o grupo foi implicado no processo de Divulgação, que envolveu a preparação da mesma. Por entre várias opiniões, a mais ponderada foi: *Fazer um teatro. Não é preciso roupas.* (R.). Com o intuito de compreender se a proposta era exequível no prazo de uma semana, a mestrande deixou que as crianças conversassem, de modo a alargarem as suas perspetivas. Contudo, foi perceptível que, na sua globalidade, o grupo queria fazer uma peça

de teatro para apresentar aos pais, algo, lamentavelmente, inconcebível, uma vez que a PES II terminava na semana seguinte. Cuidadosamente, a mestranda explicou a impossibilidade e a educadora cooperante sugeriu que se realizasse uma peça de teatro, no final do ano letivo, sendo que assim teriam tempo para participar na construção da história, dos cenários e das roupas. Com alguma relutância, as crianças aceitaram a proposta, sendo que R. continuava insatisfeito, porque ansiava que se realizasse a peça de teatro para a divulgação. A contrariedade pela qual passou, refletiu-se no dia 16 de janeiro, aquando da preparação da exposição, negando-se a participar, sendo que, compreendendo, a educadora estagiária E.C. deu-lhe a possibilidade de realizar outra atividade.

Assim, perguntou-se ao grupo qual a sugestão para substituir a peça de teatro. É de realçar que a preocupação de várias crianças – R., M.E., M.B., entre outras –, prendia-se com o facto da exposição comprometer o sucesso da peça de teatro, no final do ano. Esta situação foi acutelada por parte da educadora cooperante que garantiu às crianças que os pais iam aderir porque acreditavam no talento delas – intervenção que as acalmou. Então, M.B. perguntou à educadora estagiária qual era a sua ideia. A mestranda, longe de querer influenciar as propostas das crianças, lembrou-as de todos os trabalhos realizados e, em grande grupo, surgiu a opção de se apresentarem fotos das várias atividades, como numa exposição. Neste sentido, R.S. propôs, após T. levantar o problema *E como é que os pais veem*, que se colocassem as minhocas de plasticina na beira da janela do corredor e M.B. e S.M. decidiram que se deviam colocar as frases da questão “O que sabemos?”. R. acrescentou que se deviam usar folhas e S.M. cartolinas. Assim, a preparação da exposição foi bastante positiva, sendo que as crianças participaram ativamente na construção das legendas para as imagens (*cf. Anexo B57*), bem como na elaboração dos cartões com as frases e na organização do placar a expor para o exterior da sala (*cf. Anexo B58, figuras 32, 33 e 34*).

Para concluir, entende-se que as PES I e II conduziram a mestranda à certeza de que assumir uma atitude reflexiva, promovendo o desenvolvimento da capacidade de autoanálise (Fernandes, Alvez & Andrade, 2004), é a ação crucial para uma prática pedagógica de qualidade. Entende-se, pois, que reconsiderar os processos de pensamento que envolveram todas as planificações e todas as estratégias e recursos desenvolvidos em função dessas, proporciona uma evolução a nível profissional.

Atribui-se, pois, uma importância cabal ao trabalho cooperativo com os vários intervenientes no processo de organização das várias dimensões da Pedagogia, referidas no capítulo I, e que influenciam um Ambiente Educativo de *qualidade*. Confere-se destaque às Interações, pelo facto de se considerar que sustentaram o modo como a mestranda aprendeu a pensar, a decidir e a comunicar com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. Reconhece-se que assegurar relações genuínas é uma questão ética que envolve competência, responsabilidade, integridade e respeito na assunção dos vários compromissos que estão implicados na ação docente (Moita, 2012).

Em articulação e em termo de conclusão, surge a *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*. Atribui-se um grande enfoque à competência dos(as) educadores(as) de infância, que de forma crítica e resiliente, devem procurar aperfeiçoar e amadurecer as suas práticas (Moita, 2012).

REFLEXÃO FINAL

De acordo com Fernandes, Alves e Andrade (2004) refletir sobre os processos que estão na base da prática pedagógica permite refinar a capacidade de autoanálise, de metacognição e de metacomunicação. Assim, reconsiderar determinadas perspectivas e ações, partilhando-as, intencionalmente, e de forma clara com outros(as) profissionais, dota os(as) educadores(as) “de atitudes, de hábitos, de saber-fazer, de métodos” (*idem*, p. 268) que influenciam uma aprendizagem evolutiva.

Por tal, considera-se a *Dimensão de desenvolvimento ao longo da vida*, definida no perfil geral de competência para a docência (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto). Esta, perfeitamente relacionada com a *Metodologia de Investigação-Ação* (Latorre, 2008), realça a imagem de educador(a) *investigador(a)* (Latorre & Gonzalez, 1987). Então, com o propósito aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas, os(as) educadores(as) devem envolver-se num processo metodológico de investigação-ação contínuo.

Esta aprendizagem, proporcionada pelas UC's de PES I e II e de Investigação em Educação, apresenta-se como potencializadora, uma vez que, facilitou a apropriação da metodologia referida como base para o desenvolvimento da prática pedagógica. Refere-se, a propósito da PES I, a construção do Portefólio de Aprendizagem Profissional, que se assumiu como uma mais valia para a construção de aprendizagens profissionais. O portefólio foi, então, uma metodologia de aprendizagem ativa e participativa (Veiga, 2005, citada por Rodrigues, 2009), constante, também, na PES II, e fortalecida pelas aprendizagens adquiridas na UC de Investigação em Educação.

Por tal, assume-se que, para um desenvolvimento profissional ótimo, se deve apostar na formação contínua, procurando o conhecimento de forma diligente e interativa, com o intuito de renovar conhecimentos, articulando os prévios com os recentes. Esta aprendizagem sucessiva implica, também, a procura de instituições superiores e de agentes que garantam uma formação credível e apreensiva, no que respeita à intenção de garantir a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes (Oliveira-Formosinho, 2009a).

A propósito do referido acerca do desenvolvimento profissional, compreender a substancialidade de partilhar conceções, experiências, etc, com outros(as) profissionais de educação e restantes participantes do processo educativo – crianças, famílias e comunidade –, assume-se como outra das potencialidades. Esta ação cooperativa que exalta o processo de escuta, possibilitou o acesso a *feedbacks* que influenciaram, positivamente, novas reflexões, incitando a mestranda a elaborar estratégias mais eficazes na promoção de aprendizagens significativas às crianças. Neste sentido, importa mencionar o processo de supervisão da PES I e II. Este foi, sem dúvida, oportuno e, verdadeiramente, potencial, na promoção do desenvolvimento profissional da docente, uma vez que, tanto as educadoras cooperantes, como as professoras supervisoras da PES I e II, teceram comentários pertinentes e exigentes, ao trabalho desenvolvido pela mestranda, com vista ao aperfeiçoamento das suas funções. Assume-se, então, segundo, Oliveira-Formosinho (2009c), que o desenvolvimento profissional é indissociável da *aprendizagem experiencial em companhia*. Esta, além de promover o carácter reflexivo, implícito nas competências da profissionalidade docente, possibilita a adequação de conceitos e a reestruturação e/ou a transformação da prática pedagógica. Assim, percebe-se que a aprendizagem profissional pode e deve ser construída em parcerias, uma vez que distintas crenças e perspetivas, aleadas ao conhecimento teórico e prático dos(as) educadores(as) e assistentes técnicos(as) de educação, projetarão novas e produtivas práticas pedagógicas.

Por este mesmo motivo, realça-se o trabalho desenvolvido em díade. Este, tendo como intenção a garantia de aprendizagens significativas às crianças e a evolução profissional, assumiu um carácter de partilha e de interajuda. Ressalvam-se as conversas diárias e as reuniões semanais com as educadoras cooperantes, que permitiram a compreensão, tanto das aprendizagens, necessidades e interesses das crianças, como das potencialidades, das fragilidades e dos processos desenvolvimentais de cada educadora estagiária.

Também a observação e posterior registo das aprendizagens, necessidades e interesses das crianças, constituiu uma potencialidade. Verificou-se, pois, que partir dos mesmos para organizar o Ambiente Educativo, possibilita uma maior envolvimento por parte das crianças. Salienta-se que a implicação das mesmas advém, ainda, de uma participação ativa das famílias nos processos de aprendizagens. O facto de, na PES I, a construção de parcerias com as famílias

se ter revelado uma fragilidade da díade, tornou-se um fator potencializador, impulsionando atitudes investigativas por parte das duas mestrandas. Tal possibilitou a confirmação de que, quando as famílias são envolvidas nos processos educativos das crianças, estas assumem uma posição mais ativa, até por incentivo dos próprios pais. Salienta-se a postura dos pais de R., quando do seu desinteresse pelo processo de divulgação do Projeto “Minhocas” que, sabendo que escolhera não participar, conversaram com a criança, conseguindo que esta assumisse, nos dias posteriores, uma atitude mais interventiva e responsável.

A respeito da Ação, entende-se que as interações positivas e genuínas que a mestranda construiu, ao longo da PES I e II, com as crianças, com os(as) profissionais dos centros educativos e com as famílias, se assumiram, também, como uma potencialidade. Considera-se que, atendendo às categorias do empenhamento do adulto – sensibilidade, estimulação e autonomia – (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009), a mestranda compreendeu a função mediadora dos(as) educadores(as) no processo de aprendizagem das crianças. É, pois, fulcral, que os(as) educadores(as) reconheçam a agência das crianças e apoiem as suas intenções. Compreendeu-se que atuando na ZDP das crianças, de modo a aproveitar os seus conhecimentos prévios para promover uma nova aprendizagem, os profissionais conseguem que as crianças assumam atitudes cada vez mais ativas, interventivas e críticas – crucial para a assunção das regras de (con)vivência em sociedade.

Neste sentido, consideraram-se, em específico, as *experiências-chave* (Post e Hohmann, 2011) e as OCEPE (Silva et al., 2016). Estes documentos orientadores do trabalho dos(as) educadores(as), facilitaram a promoção de novas aprendizagens para as crianças, uma vez que firmam o processo de observação e dão a conhecer, aos profissionais, o que se deve ter em conta nas duas valências em causa. Faz-se sobressair que, a experiência em contexto de Creche se afigurou como um grande desafio, uma vez que, a mestranda nunca antes havia desenvolvido prática pedagógica na primeira infância. Por tal motivo, a apropriação das *experiências-chave* (Post e Hohmann, 2011), bem como vários assuntos associados à Organização do Ambiente Educativo, desenvolvidas pelo modelo pedagógico High/Scope e só, realmente, compreendidas no 2.º ciclo de estudos, assumiu-se como um sustento à construção de competências a nível educativo.

Conquanto, considera-se a ausência de experiência suficiente para educar crianças com idades inferiores a 2 anos, situação que se pretende contrariar futuramente. Evidente é a consciência de que cada idade é uma idade com singularidades que, de grupo para grupo, julgando-se pelas características individuais de cada criança, terão sempre impactos distintos nas práticas pedagógicas dos(as) educadores(as). Por tal, e mais uma vez, presente se encontra a *Dimensão* previamente referida e a imagem de profissionais resilientes e sedentos de conhecimento.

Influente entende-se, também, a promoção de oportunidades para que as crianças se envolvam em experiências na Área de Expressão e Comunicação. Esta Área de Conteúdo revela-se indispensável para a estimulação das crianças, uma vez que desenvolve competências simultâneas, tanto no Domínio da Educação Artística, como na Área de Formação Pessoal e Social. Realça-se, por exemplo, o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro como potencializador de oportunidades para que as crianças, apropriando-se de situações observadas do quotidiano observadas, as expressem e/ou representem, através do corpo/voz. Também, o Subdomínio das Artes Visuais, através da pintura, escultura, etc, garante acesso privilegiado à Arte e, por si, à multiculturalidade. Obviamente, estes, numa articulação com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e com o Domínio da Matemática, as crianças começam a desenvolver o seu espírito crítico, aglomerando opiniões e desenvolvendo perspectivas que, mais uma vez, influenciam a consciência que têm de si próprias e a sua agência como cidadãos democráticos, decididos a deixar a sua marca na sociedade. Vinca-se, definitivamente, o carácter íntegro que a Educação de Infância reflete, referindo-se à associação que o declarado no período anterior, tem com a Área do Conhecimento do Mundo – despertando as crianças para a cultura, para a interculturalidade, para os valores e para as relações com o meio.

Por isso mesmo, assume-se fulcral não desconsiderar as didáticas específicas que, em integração com outras componentes, conferiram qualidade ao processo de aprendizagem profissional para a docência da mestrandia (Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Esta convicção desperta para a essencialidade de, num trabalho contínuo e credível, se invocarem todas as aprendizagens desenvolvidas, ao longos dos dois ciclos de estudos. Pela vulnerabilidade sentida, principalmente, na valência de Educação Pré-Escolar, a nível dos Domínios da Educação Artística e da Educação Física, regista-se a necessidade

de convocar para práticas pedagógicas futuras, as competências desenvolvidas nas UC's respectivas.

Pressupostamente, reforçado o que já fora dito, as perspectivas e os modelos pedagógicos dos quais se tomou conhecimento aquando da frequência à UC de Metodologias Específicas na Educação de Infância, assumiram-se verdadeiros potencializadores de aprendizagens profissionais. A apropriação de perspectivas pedagógicas de cariz participativo orientou o desenvolvimento de competências a nível profissional e pessoal, pois conduziu à compreensão de que a prática educativa deve ser diversificada e intimamente significativa, garantindo um Ambiente Educativo perfeitamente potencializador.

Tal funde-se nos Domínios da Planificação e da Ação. Estes, ao longo do 2.º ciclo de estudos, careceram de um empenho mais acentuado, por parte da mestrandia, pois abrangem, entre outros aspetos, a organização dos espaços e dos materiais – que não passa somente por conferir um novo aspeto a determinada Área ou acrescentar um material, mas sim pela garantia de dinamização. Distinguem-se estes aspetos, pois, ao longo das PES I e II, absorveu-se a elementaridade de ponderar as potencialidades e as fragilidades de determinados materiais, como fora referido no capítulo predecessor. Acresce a consideração da urgência de aprimorar a competência profissional, a nível da organização do Ambiente Educativo, de modo a garantir mais experiências em pequeno grupo. Esta estratégia possibilitará, futuramente, oportunidades várias para a mestrandia conferir maior atenção às necessidades ou interesses de crianças. Frisa-se, por exemplo, relativamente ao Projeto “Minhocas”, que, quando M.B. e M.C. manifestaram algum desinteresse pelo mesmo, devia ter sido proposta a intervenção noutra(as) atividade(s) e/ou projeto(s). Recordase, também, a confeção do bolo de chocolate, na valência de Creche, no dia 25 de maio de 2016, no *Tempo de grupo*, qual teria sido mais apropriada e proveitosa, para as crianças, se a organização tivesse sido pensada em pequeno grupo. Explica-se que tal daria mais tempo para a exploração dos ingredientes, das texturas, dos aromas, etc, e para o envolvimento mais intenso das crianças.

A propósito, não pode ficar sem realce o entendimento da mestrandia acerca da imprescindibilidade de se refinarem as competências a nível da planificação de atividades que promovam a diferenciação pedagógica. Entende-se por tal, não a incapacidade de garantir apoio individualizado e apropriado às características peculiares de cada criança, mas, fundamentalmente, a

especificação estratégica dessa mesma ação diferenciada, aquando da planificação. Por se reconhecer como uma competência de exigência particular, assume-se a intenção de, futuramente, se aprofundarem conhecimentos acerca deste assunto de máxima significatividade na Educação de Infância.

Todavia, tal como mencionado antes, saber garantir-se atenção individualizada às crianças, foi uma competência gradualmente desenvolvida, ao longo das práticas educativas supervisionadas. Tal espelha-se na apropriação diligente das estratégias de resolução de conflitos, que já antes despertaram interesse, impulsionando, na mestranda, atitudes investigativas e reflexivas a propósito. Ficaram claras quais as ações que os(as) educadores(as) devem desenvolver para firmarem a sua relação com as crianças. Passa, pois, por um processo ativo de, usufruindo das potencialidades de cada criança, impulsionar nelas atitudes participativas na resolução de conflitos e problemas. Explícito ficou, também, que quando os(as) educadores(as) são capazes de desenvolver relações genuínas com as crianças, através das quais estreitam laços de confiança e conforto, as mesmas desenvolvem sentimentos de segurança e de bem-estar, refletidos, posteriormente, numa agência autónoma e independente, por parte das mesmas. Então, entende-se que os(as) educadores(as) devem, comprometendo-se a aceitar as idiosincrasias de cada criança, incentivar a participação social na tomada de decisões, acompanhando-as, assim, nas suas experiências e descobertas.

Resta declarar, que este Relatório de Estágio se revela como um documento fundamental para o desenvolvimento profissional da mestranda, visto que reúne o seu processo evolutivo nas PES I e II, espelhando todas as competências adquiridas, bem como as fragilidades que impulsionarão atitudes resilientes na busca pelo saber. Declara-se, ainda, que, mais do que um trabalho final, este documento é um recurso que, com certeza, será utilizado como suporte às práticas pedagógicas futuras, uma vez que o conhecimento deve ser aprofundado, repensado e engrandecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). A Supervisão como Processo de Desenvolvimento e de Ensino/Aprendizagem. In I. Alarcão & J. Tavares (org.), *Supervisão da Prática Pedagógica* (2.^a ed., pp. 45-70). Coimbra: Edições Almedina, S.A..
- Amante, L. (2015). Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional na Educação Infantil. In F. Ferreira & C. Anjos (org.), *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 111-122). Santo Tirso: Printhauss.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (org.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (2009). Preparar o terreno. In J. Bell (org.), *Como realizar um projecto de investigação* (4.^a ed., pp. 19-94). Lisboa: Gradiva.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Avaliação. In J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* [PDF] (pp. 129-172). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Brocado, J. (2009). Nota de apresentação. In C. Baptista (org.), *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6 anos* [PDF] (p. 5). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf
- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). Estudos sobre a avaliação na Educação de Infância. In M. Cardona & C. Magalhães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 77-113). Viseu: PsicoSoma.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados* [PDF]. Lisboa: Direcção-Geral e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/sentido_numero_organizacao_dados.pdf
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. In I. Silva (org.), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [PDF] (p. 4). Lisboa: Ministério da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Ribeiro, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 455-479. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

- Dewey, J. (2004). La educación como función social. In J. Dewey (org.), *Democracia y educación* (6.ª ed., pp. 21-31). Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2004). La educación conservadora y la progresiva. In J. Dewey (org.), *Democracia y educación* (6.ª ed., pp. 68-76). Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2004). Estudios intelectuales y prácticos. In J. Dewey (org.), *Democracia y educación* (6.ª ed., pp. 223-234). Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2007). The School and Social Progress. In J. Dewey (org.), *The School and Society* (pp. 19-46). New York: Cosimo Classics.
- Elliott, J. (1990). La investigación-acción. Su Proyección Práctica. In J. Elliott (org.), *La investigación-acción en educación* (pp. 21-26). Madrid: Ediciones Morata, S.A..
- Estrela, A. (1994). Pedagogia Científica, Observação Pedagógica e Formação de Professores. In A. Estrela (org.), *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed., pp. 26-52). Porto: Porto Editora, LDA..
- Fairstein, G., & Rodríguez, M. (2007). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. In J. Trilla (org.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (4.ª ed., pp. 177-205). Barcelona: Editorial Graó.
- Ferreira, F., & Anjos, C. (2015). Percorrendo os Campos da Formação de Professores e da Infância. In F. Ferreira & C. Anjos (org.), *Educação de Infância: Formação, Identidades e desenvolvimento Profissional*. (pp. 7-18). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fernandes, J., Alves, M., & Andrade, M. (2004). Impacto de uma experiência de formação nas concepções e práticas de avaliação de professores estagiários. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (2), 263-298.
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (org.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-118). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 9-24). Porto: Porto Editora
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (org.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 141-164). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (org.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 119-140). Porto: Porto Editora.
- Frith, U. (1991). Asperger and his syndrome. In U. Firth (org.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 1-36). United Kingdom: Cambridge University Press.

- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-82). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2007). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (org.), *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Giddens, A. (1979). Excurso: o individualismo metodológico. In A. Giddens (org.), *Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura* (pp. 95-98). Oeiras: Celta Editora, Lda.
- Giddens, A. (1979). Tempo, acção, prática. In A. Giddens (org.), *Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura* (pp. 11-22). Oeiras: Celta Editora, Lda.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância* [PDF]. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/artes_jardim_infancia.pdf
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche* (2.ª ed.). S. Paulo: Artmed Editora S.A..
- High/Scope Educational Research Foundation (2000). *High/Scope Program Quality Assessment – Infant-Toddler Version*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation (Versão portuguesa traduzida por Manuela Lino e Sara Barros Araújo: Associação Criança).
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jordan, R. (2000). Estimular a flexibilidade do pensamento e do comportamento. In R. Jordan (org.), *Educação de crianças e jovens com autismo* (pp. 61-76). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- Jordan, R. (2000). Lidar com as emoções. In R. Jordan (org.), *Educação de crianças e jovens com autismo* (pp. 91-102). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- Kamii, C. (1990). As bases do programa. In C. Kamii (org.), *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (2.ª ed., pp. 9-52). Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., Bairrão, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Pré-Escolar. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf
- Latorre, A. (2008). El profesorado como investigador. In A. Latorre (org.), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (pp. 7-22). Barcelona: Editorial Graó.
- Latorre, A., & Gonzalez, R. (1987). Introducción. In A. Latorre & R. Gonzalez, *El Maestro Investigador. La Investigación en el Aula* (pp. 5 e 6). Barcelona: Editorial Graó.

- Leekeenan, D., & Nimmo, J. (2007). Conexões – Uso da Abordagem de Projeto com Crianças de 2 e 3 Anos em uma Escola – Laboratório Universitária. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 253-268). Porto Alegre: Artmed.
- Lemos, A., Folque, A., Pereira, C., Ribeiro, E., Portugal, G., Góis, S., Monge, G., Luís, H., Calheiros, J., Kowalski, I., Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., Mateus-Araújo, M., Marques, L., Gil, H., Santos, L., Craveiro, M., Novo, R., Mesquita, C., Araújo, S., & Vasconcelos, T. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dqp_estudos_casos.pdf
- Lima, L. (1984). Introdução. In L. Lima, *A Construção do Homem segundo Piaget (Uma Teoria da Educação)* (pp. 17-20). São Paulo: Summus.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Malavasi, L. (2013). *As orientações: De uma abordagem linear a uma abordagem reticular*. In L. Malavasi & B. Zocctelli (org.), *Documentar os projetos nos serviços educativos* (pp. 8-27). Lisboa: APEI.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). As práticas: Materiais e instrumentos de documentação. In L. Malavasi & B. Zocctelli (org.), *Documentar os projetos nos serviços educativos* (pp. 80-103). Lisboa: APEI.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). Introdução. In C. Baptista (org.), *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6 anos* [PDF] (pp. 7-10). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107, 4-5.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita* [PDF]. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_descoberta_da_escrita.pdf
- Marco, M., Lima, E., & Fonseca-Janes, R. (2015). Formação de Professores e Prática Pedagógica a Educação Infantil. In F. Ferreira e C. Anjos (org.), *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 19-28). Santo Tirso: De Facto Editores
- Melo, M., & Veiga, F. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In F. Veiga (org.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos Alunos na Escola* (263-296). Lisboa: Climepsi Editores.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI.

- Monteagudo, J. (2007). John Dewey y la pedagogia progresista. In J. Trilla (org.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (4.ª ed., pp. 15-39). Barcelona: Editorial Graó.
- Moreira, M. (2011). Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1 (3), 25-46. Retirado de http://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Noesis*, 77, 15-16.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009a). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (org.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009b). O Projecto EEL-DQP: uma narrativa. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudo de caso* (pp. 7-38). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dqp_estudos_casos.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2009c). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens* (pp. 5-14). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola Vista Pelas Crianças* (pp. 33-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-28). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Oliveira, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gâmbôa (org), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-46). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed., pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.^a ed., pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Ortiz, M., Fuentes, M., & López F. (2008). Desenvolvimento socioafetivo na primeira infância. In C. Coll, Á. Marchesi & J. Palacios (org.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 105-123). Porto Alegre: Artmed.
- Palacios, J. (2008). Desenvolvimento cognitivo durante os dois primeiros anos. In C. Coll, Á. Marchesi & J. Palacios (org.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 71-91). Porto Alegre: Artmed.
- Palacios, J., González, M., & Padilla, M. (2008). Conhecimento social e desenvolvimento de normas e valores entre os dois e os seis anos. In C. Coll, Á. Marchesi & J. Palacios (org.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 199-211). Porto Alegre: Artmed.
- Palacios, J., & Mora J. (2008). Crescimento físico e desenvolvimento psicomotor até aos dois anos. In C. Coll, Á. Marchesi & J. Palacios (org.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 55-70). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2007). Acerca do mundo da criança: história, teoria e métodos de investigação. In D. Papalia (org.), *O Mundo da Criança* (8.^a ed., pp. 5-49). Nova Iorque: Mc Graw-Hill.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2007). Desenvolvimento cognitivo no período pré-escolar. In D. Papalia (org.), *O Mundo da Criança* (8.^a ed., pp. 309-320). Nova Iorque: Mc Graw-Hill.
- Parente, C. (2012). Avaliação na Educação de Infância: um ponto de partida. In M. Cardona & C. Guimarães (org.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 304-332). Viseu: Psicosoma.
- Parente, C. (2015). Avaliação na Educação de Infância: Construindo Portefólios de Aprendizagem. In F. Ferreira & C. Anjos (org.), *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 29-42). Santo Tirso: Printheus.
- Pereira, A. (2002). Ciência e Escola. In A. Pereira, *Educação para a ciência* (p. 17-68). Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M. (2008). Desenvolvimento da linguagem. In C. Coll, Á. Marchesi & J. Palacios (org.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 160-180). Porto Alegre: Artmed.
- Pessanha, M., Sampaio, R. & Serrão, C. (2010). A psicologia do desenvolvimento. In F. Diogo (org.), *Psicologia da educação* (pp. 31 a 106). Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1970). A Quinta Fase: A “Reação Circular Terciária” e a “Descoberta de Novos Meios por Experimentação Ativa”. In J. Piaget (org.), *O Nascimento da Inteligência na Criança* (pp. 246-306). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1970). O Problema Biológico da Inteligência. In J. Piaget (org.), *O Nascimento da Inteligência na Criança* (pp. 13-30). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Piaget, J. (1978). Conclusões: Os Estágios Gerais da Atividades Representativa. In J. Piaget (org.), *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho; Imagem e Representação* (3.^a ed., pp. 345-370). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & Pinazza, M., *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (1998). Ecologia da Creche. In G. Portugal, *Crianças, Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da adaptação do bebé à Creche* (pp. 156-214). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). Introdução. In G. Portugal, *Crianças, Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da adaptação do bebé à Creche* (pp. 11-28). Porto: Porto Editora.
- Ramos, C., Nunes, T., & Sim-Sim, I. (2004). A Relação entre a Consciência Fonológica e as conceptualizações de Escrita em Crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*. 5(1). pp. 13-33.
- Rodrigo, M. (2008). Desenvolvimento intelectual e processos cognitivos entre os dois e os seis anos. In C. Coll, Á. Marchesi & J. Palacios (org.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 147-149). Porto Alegre: Artmed
- Rodrigues, M. (2009). *Portfolio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância* (Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa). Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2113/1/22158_ulfp034796_tm.pdf.
- Santos, M., & Freitas, P. (2014). Perturbações do Espectro do Autismo. In P. Monteiro (org.), *Psicologia e Psiquiatria da Infância e Adolescência* (pp. 137-157). Lisboa: LIDEL.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades Profissionais e Contextos de Trabalho na Educação de Infância. In F. Ferreira & C. Anjos, *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* [PDF]. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf
- Shaffer, D. (2005). Desenvolvimento Cognitivo: A Teoria de Piaget e a Visão Sociocultural de Vygotsky. In D. Shaffer (org.), *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência* (pp. 217-257). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Sousa, A. (1979). *Tempos Livres- Jogos de Expressão Dramática VII*. 7. Vila Nova de Gaia: Editorial Futura.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman B. (2012). *Manual de Investigação em Educação* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança* [PDF]. Retirado de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). Ambientes de aprendizagem facilitadores da aprendizagem significativa. In J. Valadares & M. Moreira, *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua Fundamentação e Implementação* (pp. 83-112). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Vasconcelos, T. (1997). Preâmbulo. In Ministério da Educação/DEB (org.), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (p. 7). Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação: A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de http://www.cm-peniche.pt/_uploads/CPCJ/21-04-2011Recomendacao_ConselhoNacionalEducacao.pdf.
- Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura: Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias* [PDF]. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf.
- Vieira, N. (2007). Literacia Científica e Educação de Ciência. Dois objectivos para a mesma aula. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 97-108. Retirado de <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/636-1-2255-1-10-20090715.pdf>
- Viana, F., Cruz, J., & Cadine, I. (2014). «Ler», antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?. In F. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, Ler e Escrever: Propostas integradoras para o jardim de infância* (pp. 6-23). Carnaxide: Santillana.
- Vygotski, L. (1998). Implicações Educacionais: Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (org.), *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (6.ª ed., pp. 103-120). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. (1998). Introdução. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (org.), *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (6.ª ed., pp. 1-20). São Paulo: Martins Fontes.

- Vila, I. (2008). O início da comunicação, da representação e da linguagem. In C. Coll, Á. Marchesi & J. Palacios (org.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 92-104). Porto Alegre: Artmed.
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. *Noesis*, 77, 4-5
- Zoccatelli, B. (2013). *As perspectivas: Uma profissionalidade que cresce ao projetar e documentar*. In L. Malavasi & B. Zocctelli (org.), *Documentar os projetos nos serviços educativos* (pp. 144-158). Lisboa: APEI.

LEGISLAÇÃO

- Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho. *Diário da República n.º 133 – I série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201 – I série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201 – I série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. *Diário da República n.º 60 – I série-A*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio. *Diário da República n.º 92 – I série-A*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.
- Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro. *Diário da República n.º 29 – I série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237 – I série*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 – I série-A*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 – I série-A*. Assembleia da República. Lisboa.
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto. *Diário da República n.º 167 – I série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.
- Instituição Particular de Segurança Social (IPSS) (2015/2016a). Projeto Pedagógico. Maia.
- Instituição Particular de Segurança Social (IPSS) (2015/2016b). Regulamento interno. Maia.
- Instituição Particular e Cooperativa (IPC) (2016/2017a). Projeto Curricular. Maia.
- Instituição Particular e Cooperativa (IPC) (2016/2017b). Projeto Educativo. Maia.

NM