

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Ana Rita Moreira Ramos

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Março

20**18**

Ana Rita Moreira Ramos

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Orientação

Prof.^a Doutora Sara Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

AGRADECIMENTOS

Apesar de se apresentar como um trabalho individual, este relatório está repleto de contributos de muitas outras pessoas essenciais à sua realização, e, por isso, não poderiam ser esquecidas. A todos os que me apoiaram e motivaram nesta longa caminhada, este espaço é vosso:

Primeiramente, a minha gratidão a Deus. Com Ele não existem impossíveis.

À Professora Doutora Sara Barros Araújo pelo seu contínuo apoio e partilha de conhecimentos, imprescindíveis no meu percurso profissional. Vou ser sempre grata por a cada aula, a cada conversa, me fazer apaixonar ainda mais pela Educação de Infância.

À Professora Doutora Sofia Andrade pela sua sabedoria, apoio e incentivo durante a Prática Educativa Supervisionada I.

A todos os professores que lecionaram no Mestrado em Educação Pré-Escolar, o meu profundo agradecimento por toda a partilha de saberes, conhecimentos e desafios lançados.

Às orientadoras cooperantes, Educadora Sónia Raimundo e Educadora Alberta Fernandes, pelo exemplo de docência e dedicação às “nossas” crianças.

A todos os meninos das salas 1B e 3A, pelo vosso carinho e alegria, e, acima de tudo, por serem a causa de todo este trabalho.

À mãe Laura, que muito humildemente é a melhor mãe de todas. A ela, o meu coração grato por todo o apoio, incentivo e educação que me deu ao longo de todos estes anos.

Ao pai Fernando, que mesmo já não estando entre nós, foi o grande impulsionador para todo este percurso. O amor pelas crianças foi herdado dele.

Ao André, por me ter acompanhado ao longo de todo este percurso, pelo seu amor, força, carinho e segurança que me transmite. A tua vida é um presente de Deus para mim.

À Marta, pelo sonho partilhado. Pela ajuda, incentivo e carinho ao longo de mais de 10 anos de amizade.

Ao Ricardo, pelas dores de cabeça que me deu ao forçosamente me incentivar a iniciar este percurso.

À minha família e todos os meus amigos. São a maior bênção e ânimo a cada dia.

À Ana, o meu par pedagógico, por toda a paciência, apoio e companheirismo ao longo de tantas horas de trabalho.

Às minhas colegas e amigas de curso, Helena Santos e Ana Barros, por durante toda a formação me terem presenteado com a sua paciência, carinho, incentivo e entreaajuda.

A todos vós, a minha profunda gratidão!

RESUMO

O presente relatório de estágio descreve e analisa o processo de formação profissional da mestranda, evidenciando o desenvolvimento de um plano de ação nos contextos de creche e educação pré-escolar, com crianças de um e três anos, respetivamente. Ao longo de todo o trabalho, é evidenciada a aproximação à metodologia de investigação-ação, que integra os processos educativos de observação, planificação, avaliação e reflexão, articulados com referentes teóricos e legais, assim como, com a ação pedagógica da mestranda em ambos os contextos. Salientando a importância da reflexão constante sobre a prática educativa, a mestranda evidencia, ao longo de todo o trabalho, a procura de uma postura crítica e indagadora que potencie não só o seu contínuo crescimento profissional, como também a construção de aprendizagens significativas pelas crianças. Neste sentido, é destacada ao longo de todo o relatório, a abordagem a metodologias participativas e construtivistas, que perspetivam a criança como um ser competente, criativo e autónomo, e que evidenciaram soluções às exigências e singularidades de cada contexto. Considerando estes propostos, é realçado o papel do/a educador/a e a importância de uma abordagem pedagógica construtivista, salientando também todo o percurso da mestranda e o seu desenvolvimento de competências profissionais. A ação e intervenção pedagógica constituiu-se, portanto, como fulcral no processo formativo e pessoal da mestranda, como principal motivador na construção de competências e saberes profissionais.

Palavras-Chave: Educação; Creche; Pré-Escolar; Investigação-ação; Competências profissionais

ABSTRACT

The present internship report, describes and studies the work journey and professional practices followed by the Master degree student. This report highlights the development of an action plan that will focus on Nurseries and Pre-primary Education contexts, with one year and three years old children. Throughout this thesis the approximation to research-action methodologies is emphasized, integrating educational processes like observation, preparation, evaluation and reflection articulated with theoretical and legal knowledge, as well as pedagogical action introduced by the student in both contexts. Throughout this report, the student emphasizes the importance of reflecting upon educational practices and that can be seen on the affirmation of a critical perspective that enhances not only the continuous professional growth, but also the development of significant learning experiences by children. For the reasons previously stated, this report will approach participative and constructive methodologies, that see the child as a competent, creative and autonomous human being, and that displayed solutions for the demands and singularities faced in every context. On the same subject, the role of the educator and the importance of a pedagogical constructive approach is accentuated, as well as the development of these skills along the student's journey. In conclusion, the educative intervention and involvement was crucial to the formative process and personal growth of the student, since it was perceived as the main driving force for the development of professional competence and knowledge.

Keywords: Education; Nursery; Pre-primary School; Research action; Professional competencies.

ÍNDICE

Lista de Apêndices	ii
Lista de Abreviaturas	ii
Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal	3
1.1. Enquadramento Legal da Educação de Infância	3
1.2. O papel do/a educador/a	5
1.3. A Abordagem sensoriomotora	11
1.4. A metodologia de trabalho de projeto	14
2. Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação-ação	19
2.1 Caracterização do contexto de estágio em creche	17
2.2. Caracterização do contexto de estágio em educação pré-escolar	21
2.3. Metodologia de investigação-ação	27
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	31
3.1. Descrição e análise da prática pedagógica no contexto de creche	31
3.1.1. Considerações	39
3.2. Descrição e análise da prática educativa no contexto de pré-escolar	42
3.2.1. Considerações	56
4. Reflexão final	61
Referências	69
Legislação e outros documentos consultados	73
Apêndices	74

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Registos fotográficos

Apêndice B – Registos audiovisuais

Apêndice C – Planificações semanais

C1 – Planificações no contexto de creche

C2 – Planificações no contexto de educação pré-escolar

Apêndice D – Narrativas reflexivas individuais

D1 – Narrativas do contexto de creche

D2 – Narrativas do contexto de educação pré-escolar

Apêndice E – Materiais construídos pelo par pedagógico

Apêndice F – Documentação pedagógica

Apêndice G – Grelhas de avaliação

G1 – Grelha de avaliação no contexto de creche

G2 – Grelha de avaliação no contexto de educação pré-escolar

LISTA DE ABREVIATURAS

PES – Prática Educativa Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

ELI – Equipa Local de Intervenção

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio enquadra-se no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II, integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e marca o culminar de um percurso formativo desenvolvido pela mestranda no decorrer dos estágios realizados nos contextos de creche e educação pré-escolar (Decreto-Lei 79/2014). Posto isto, será apresentada neste relatório, uma análise e reflexão sobre toda a construção de saberes profissionais inerentes à prática de um/a educador/a de infância.

Como referido anteriormente, a Prática Educativa Supervisionada I e II foi realizada nos contextos de Creche e Pré-Escolar, respetivamente, e permitiu a interação e ação com dois grupos de crianças em instituições distintas. A prática educativa em Creche foi realizada com um grupo de 11 crianças dos 12 aos 24 meses de idade, enquanto que, o estágio em educação Pré-Escolar, se desenrolou com um grupo de 24 crianças de três anos de idade.

No que diz respeito à estrutura do presente relatório, importa de seguida, salientar os quatro capítulos que o compõem. No primeiro capítulo é feito um enquadramento legal e teórico, citando referentes que norteiam e sustentam a ação pedagógica da mestranda. Desta forma, é feito um enquadramento legal e teórico sobre a Educação de Infância em Portugal e o fundamental papel da ação do/a educador/a. Neste mesmo capítulo, são também descritas as abordagens utilizadas pela mestranda durante a prática educativa nos dois contextos pedagógicos, dando ênfase ao desenvolvimento e aprendizagem ativa das crianças e ao papel do/a educador/a como principal facilitador dessa mesma aprendizagem. No segundo capítulo, é apresentada uma caracterização geral dos dois contextos educativos vivenciados. Posteriormente, é também evidenciada a metodologia de investigação-ação, preponderante na prática educativa da mestranda. No que concerne ao terceiro capítulo presente no relatório, são descritas e analisadas as atividades realizadas durante a prática educativa e os resultados obtidos através das aprendizagens das crianças. Por fim, apresenta-se uma reflexão crítica final onde se espelha o contributo da Prática Educativa Supervisionada no desenvolvimento de competências

profissionais e pessoais da mestranda. No final do relatório, são ainda indicadas as referências bibliográficas e legislação consultada que suportou não só a elaboração do presente relatório de estágio, como também apoiou o desenvolvimento da ação pedagógica da mestranda.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo focar-se-á essencialmente na importância da Educação de Infância em Portugal e toda a ação e responsabilidades subjacentes ao/a educador/a. Tendo em conta a importância do papel do/a educador/a na aprendizagem da criança, o capítulo irá também debruçar-se sobre as estratégias educativas usadas pela mestrandia na Prática Educativa Supervisionada I e II. Toda a descrição irá ser fundamentada em pressupostos legais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e teóricos, que sustentam e apoiam a ação do/a educador/a.

1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

De modo a salientar, à posteriori, a importância da ação do/a educador/a na infância, é necessário começar por contextualizar a Educação de Infância em Portugal. Estando inserida no sistema educativo português, a educação pré-escolar designa-se como a “(...) primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, p. 670), e destina-se a crianças dos 3 anos até à entrada na escolaridade obrigatória, no ensino básico (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro; Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Vasconcelos, 1999), revelando-se assim, uma das etapas mais importantes na educação e no desenvolvimento da criança, tornando-se, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, um direito da própria criança (Lopes da Silva et al., 2016; Convenção dos Direitos da Criança, 1989).

A educação em creche e pré-escolar, centrando-se essencialmente na criança, visa favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado, “(...) tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). De acordo com a Assembleia Geral da Nações Unidas, e estando a educação pré-escolar à responsabilidade do Sistema Educativo Português, cabe ao Estado “(...) garantir à criança cuidados adequados quando os pais, ou outras pessoas responsáveis por ela não tenham capacidade para o fazer” (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, artº3; Lei-

Quadro nº 49/2005; Vasconcelos, 1999). Esta *tutela pedagógica única*, sendo da competência do Ministério da Educação, “(...) é o instrumento mais adequado para conseguir que todos os contextos de educação pré-escolar concretizem a oferta de educação de infância como serviço educativo e como serviço social (...)” (Formosinho, 1997, citado por Vasconcelos, 1999).

Ademais, importa referir que a valência de creche abrange as crianças entre os zero e os três anos de idade, assumindo-se como estrutura de natureza socioeducativa de apoio à criança e famílias, segundo o Ministério da Segurança Social (Portaria nº 262 de 31 de Agosto). No que diz respeito à educação pré-escolar, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Capítulo II, Secção I, artigo 5º), esta valência destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos de idade, quando iniciam a entrada no Ensino Básico.

Considerando que a Prática Educativa Supervisionada foi desenvolvida nos dois contextos - pré-escolar e creche - é também necessário para a mestrandia salientar a importância desta última valência. A educação em creche, sendo igualmente considerada como um direito da criança e indissociável da educação pré-escolar, reporta à importância de uma unificação na prática pedagógica (Lopes da Silva et al., 2016). Para tal, são apresentados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), *Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância*, comuns aos dois contextos educativos (Lopes da Silva et al., 2016). São, por isso mesmo, preconizados quatro fundamentos e princípios centrados nos interesses e necessidades das crianças. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento “(...) motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8) e as suas respetivas aprendizagens, tornando estes dois conceitos – desenvolvimento e aprendizagem - duas vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança. O segundo fundamento e princípio proposto pelas OCEPE (2016), diz respeito ao conhecimento da criança como sujeito e agente do seu próprio processo educativo, do seu próprio conhecimento, desempenhando um papel dinâmico na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. É aqui reconhecido o papel do/a educador/a como agente potenciador de aprendizagens, partindo das experiências da criança e valorizando os seus saberes e competências, proporcionando também um papel ativo em todo o processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016;

Convenção dos Direitos da Criança, 1989). A exigência de resposta a todas as crianças, proporcionando um acesso à educação, é também um dos fundamentos e princípios preconizados nas OCEPE e um direito de todas as crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Convenção dos Direitos da Criança, 1989), evidenciando-se como base na educação, a igualdade de oportunidades, respeitando os direitos e dignidade da criança (Lopes da Silva et al., 2016; Convenção dos Direitos da Criança, 1989). É também vincado que o acesso à educação deverá ser dirigido a todas as crianças, “ (...) independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial (...)” entre outros, (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10), promovendo assim, o desenvolvimento da personalidade da criança, das suas características e aptidões, consoante as suas potencialidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989). O último fundamento e princípio educativo, preconizado pelas OCEPE, diz respeito à construção articulada do saber no desenvolvimento da criança, em que todas as dimensões da criança - cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais - se interligam e atuam de forma integrada (Lopes da Silva et al., 2016), proporcionando uma educação holística. As OCEPE (2016) frisam também o facto de toda a articulação de saberes assentarem e reconhecerem o ato de brincar como uma atividade natural da iniciativa da criança, essencial para o seu desenvolvimento e forma holística de aprender (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, é também reconhecido à criança o seu direito à brincadeira livre e espontânea, o direito de participar em jogos e atividades próprias da sua idade (Convenção dos Direitos da Criança, 1989).

1.2. O PAPEL DO/A EDUCADOR/A

Percebendo toda a centralização na criança conferida pelas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), tanto na educação em creche como na educação pré-escolar, a ação do/a educador/a e o sentido que atribui torna-se fundamental em todo o processo de ensino aprendizagem (Decreto-Lei 241/2001; Lopes da Silva et al., 2016). Sendo assim, a ação do/a educador/a terá como principal objetivo ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, “(...) de organizar o ambiente, de escutar, observar para entender e responder”

(Oliveira-Formosinho& Formosinho, 2011, p. 100), gerindo o currículo de forma integrada e flexível e assumindo um papel ativo nas aprendizagens das crianças. Esta intencionalidade educativa passa, essencialmente, pela atribuição de um significado e sentido à ação do/a próprio/a educador/a, indo ao encontro de um propósito, valorizando primeiramente a imagem de criança, o que elas sabem, como fazem e aprendem (Lopes da Silva et al., 2016). Toda esta perspectiva pedagógica dirige-se para um conceito de criança, como um ser competente e com agência que participa com liberdade, inteligência e sensibilidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), uma criança totalmente ativa no seu processo de aprendizagem. Desta forma, a criança é também perspectivada como um sujeito de direitos, competente e aprendiz ativo que percebe acerca de si próprio e do mundo á sua volta, participando e interagindo com pares e adultos (Lino, 2013; Oliveira-Formosinho& Formosinho, 2011). Ao/à educador/a cabe então o dever de reconhecer à criança o seu direito à escuta e à participação ativa (Oliveira-Formosinho& Araújo, 2013), reconhecendo as suas inúmeras competências de aprendizagem, no que diz respeito à exploração, descoberta, comunicação e construção de aprendizagens com significado (*ibidem*).

Posto isto, é essencial ao/à educador/a, perspetivar que “(...) as experiências de aprendizagem para crianças devem ser activas; isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento (...)” (Brickman & Taylor, 1991, p.3), apoiando todo este processo de aprendizagem, compreendendo a criança como um participante ativo no seu processo de aprendizagem (Woodhead & Faulkner, 2000, citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Concomitantemente, é desta forma salientada a importância do papel do/a educador/a, ao encorajar as crianças na sua exploração, interação, na sua criatividade, interesses e brincadeiras (Brickman & Taylor, 1991), proporcionando assim, materiais diversificados e estimulantes para a aprendizagem da criança (Brickman & Taylor, 1991; Decreto-Lei 241/2001; Lopes da Silva et al., 2016).

Refletindo no papel do educador como “(...) aquele que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis (...)” (Vasconcelos, 1997, p.35), ou seja, no seu papel essencial de apoio à aprendizagem da criança, encaminhamo-nos até

ao conceito de Vygotsky, a *Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)*, que a caracteriza como

“(...) a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1997).

Assim, cabe ao/à educador/a perceber a área potencial de aprendizagem que a criança poderá atingir, sempre tendo em conta o seu estímulo adequado, como também a sua mediação. A ação do/a educador/a e de colegas mais competentes, torna-se fundamental na atuação da ZDP da criança, realçando assim, a necessidade de desenvolvimento de uma aprendizagem partilhada.

Neste sentido, e de forma a apoiar toda a ação e posterior reflexão do/a educador/a sobre a sua intencionalidade educativa, foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que não representam um programa curricular a cumprir, mas sim uma referência para o/a educador/a construir e gerir o currículo adaptado a todo o contexto (Lopes da Silva et al., 2016). A construção deste currículo, exige um conjunto de processos educativos adotados pelo/a educador/a de forma a apoiar na sua prática, aprendizagens integradas e integradoras. Desta forma, o/a educador/a “(...) observa cada criança (...) com vista a uma planificação de atividades e projetos (...), planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível (...) avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados (...)” (Decreto-Lei 241/2001, artº3-anexo nº1).

Começando primeiramente pelo processo da *observação*, destaca-se assim, a importância de “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13) tornando-se uma “(...) estratégia fundamental de recolha de informação” (*ibidem*), e a etapa base de todo o processo educativo. A observação surge, portanto, como uma estratégia central em toda a ação, que permite obter informações objetivas sobre cada criança, para o desenvolvimento de todo o projeto vivido na sala e posterior avaliação (Queroz & Stutz, 2016; Parente, 1996). Não descurando todas as outras vantagens deste processo educativo, a observação torna-se também fundamental como base para todo o trabalho da equipa educativa (Parente,

1996). É necessário frisar, o facto de toda a observação não se “(...) limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13) mas necessitar também de um registo que “(...) lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo” (*ibidem*).

Estes registos do/a educador/a, permitem recolher episódios significativos, documentar o que as crianças já sabem e compreendem, quais são os seus interesses e necessidades, e sobretudo, recolher informação necessária a toda a prática pedagógica (Lopes da Silva et al., 2016). Ademais, o/a educador/a recolhe ainda, informação sobre “(...) o contexto de vida das crianças e a sua ação junto das famílias e comunidades (...)” (*ibidem*, p. 14), tornando-se, assim, essencial na prática pedagógica como principal meio de acompanhamento de cada criança e/ou grupo. Conforme Brasil (19998), citado por Queroz& Stutz (2016), refere: “(...) a observação e o registo se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar a sua prática. Por meio deles, o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagens das crianças (...)” (p.7).

Todo o processo de organização, análise e interpretação de todo o registo elaborado pelo/a educador/a, é definido como *documentação pedagógica*, que “(...) apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14). Este processo é essencial no registo das aprendizagens das crianças, mas também para a aprendizagem dos profissionais em educação e dos próprios pais (Oliveira-Formosinho& Formosinho, 2011). A documentação pedagógica surge, na perspetiva educativa da Pedagogia-em-Participação, como “(...) centro do processo de aprendizagem, pois documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re) significa-la” (Azevedo, 2009, citado por Oliveira-Formosinho& Formosinho, 2011, p. 116). Este processo de documentação, quando usado também como forma de reflexão sobre a prática, evidencia inúmeras vantagens, como: a descoberta de erros e a respetiva motivação para os ultrapassar, a identificação e celebração de conquistas, a identificação e compreensão de dificuldades, motivando assim para uma dinâmica de resolução de problemas (Azevedo& Oliveira-Formosinho, 2008, citados por Oliveira-Formosinho& Formosinho, 2011). A documentação pedagógica serve assim para “(...) monitorar, supervisionar e avaliar o fluir das atividades e

projetos, das realizações e aprendizagens” (Oliveira-Formosinho& Formosinho, 2011, p. 117).

Como já referido, este processo de documentação é essencial para o/a educador/a, como forma de apoiar a sua reflexão e fundamentar a posterior planificação e avaliação (Lopes da Silva et al., 2016). A *planificação*, apresenta-se como mais uma estratégia adotada pelo/a educador/a, como forma de refletir sobre as suas intenções educativas e as adequar ao grupo de crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Este conceito está intimamente ligado à ideia de previsão do modo como vai decorrer a ação, como esta irá ser implementada de forma a atingir um propósito, e a melhor forma de organizar as ações e atividades previstas de antemão (Diogo, 2010). Neste sentido, a planificação é percecionada como um modo de orientar a ação futura do/a educador/a, sendo, portanto, um instrumento essencial para a sua gestão (*ibidem*). Importa referir o facto de a planificação não ser algo estanque, mas sim totalmente flexível e preparada para ir ao encontro das sugestões e opiniões das crianças, integrando “(...) situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

Planificação e avaliação não são indissociáveis, uma vez que todo o “(...) desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam (...)” (*ibidem*), e se toda a ação correspondeu ao pretendido. Uma vez que avaliação “(...) consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (*ibidem*) é perceptível a influência deste processo durante a elaboração da planificação, considerando, portanto, “(...) a avaliação como forma de conhecimento direcionada para a ação” (*ibidem*).

O modelo pedagógico de *HighScope* esteve presente em toda a ação educativa nos contextos de creche e pré-escolar, sendo um dos modelos de referência das orientadoras cooperantes, e claro, da própria mestranda, tendo sido utilizado no contexto de creche, as experiências-chave preconizadas pelo modelo pedagógico. Centrado no conceito de aprendizagem ativa, o modelo apresenta *experiências-chave* para os contextos de creche e pré-escolar, adaptados às características próprias de cada faixa etária. Posto isto, foi através das referidas *experiências-chave*, “(...) que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce (...)” (Post & Hohmann, 2011, p. 36), que a mestranda dinamizou e planificou atividades

significativas no contexto da Prática Educativa Supervisionada I, com crianças de um ano de idade.

Para crianças até aos três anos de idade, o modelo de *HighScope* apresenta as seguintes *experiências-chave*: Sentido de Si Próprio, Relações Sociais, Representação Criativa, Movimento, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar Objetos, Noção Precoce de Quantidade e de Número, Espaço e Tempo (Post & Hohmann, 2011, p. 39). Planeadas todas as atividades com base nestas experiências, a mestrandia prosseguia para a reflexão e respetiva avaliação das aprendizagens evidenciadas no grupo de crianças, tornando-se um apoio significativo para a dinamização de atividades posteriores.

No que diz respeito ao contexto pré-escolar, aquando da Prática Educativa Supervisionada II, e apesar de toda a ação ser também influenciada pelo modelo pedagógico de *HighScope*, a planificação apoiou-se também nas Áreas de Conteúdo, Domínios e Subdomínios preconizados pelas OCEPE (2016), representando assim, uma orientação ao trabalho pedagógico, remetendo para os fundamentos e princípios da educação de infância (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6). As áreas de conteúdo, consideradas como “(...) âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural (...)” (*ibidem*, p. 31), são as seguintes: *Área de Formação Pessoal e Social* – “(...) considerada como área transversal, pois (...) está presente em todo o trabalho educativo (...)” - *Área de Expressão e Comunicação* – “ (...) entendida como área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros (...)” – e a *Área do Conhecimento do Mundo* – “(...) uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6). É necessário frisar o facto de na *Área de Expressão e Comunicação*, estarem inseridos os seguintes domínios: *Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita* e o *Domínio da Matemática*.

Importa realçar que as áreas e domínios das Orientações Curriculares, preconizaram toda a ação educativa e respetiva planificação em contexto de pré-escolar, auxiliadas da observação das necessidades e interesses do grupo de crianças.

1.3.A ABORDAGEM SENSORIOMOTORA

No presente subcapítulo, irão ser referidas as ações pedagógicas desenvolvidas em contexto de creche e pré-escolar, e que se tornaram mais relevantes para a prática da mestranda.

Durante toda a prática educativa, tendo em comum a idade precoce dos dois grupos de crianças – um e três anos de idade-, foi primordial para a mestranda, desenvolver uma ação com vista à exploração sensorial das crianças, uma vez que, é nesta faixa etária que as crianças mais aprendem com o seu corpo e todos os seus sentidos (Post& Hohmann, 2011; Araújo, 2013).

O contexto da Prática Educativa em creche, tendo sido realizado com um grupo de 11 crianças, caracterizou-se pelo interesse e necessidade de exploração sensorial e a facilitação, por parte do adulto, de diversificação de materiais estimulantes, não descurando a importância da exploração sensorial também no contexto em educação pré-escolar.

De facto, é nesta faixa etária que o papel do/a educador/a é focado essencialmente na organização do ambiente educativo, de forma a promover atividades de exploração sensorial, de proporcionar ao grupo de crianças o acesso a materiais estimulantes e permitir esse manuseamento conforme as suas necessidades e interesses (Brickman & Taylor, 1991). Ademais, torna-se verdadeiramente fundamental, perceber o conceito de holicidade da sensorialidade da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), de perceber o facto de ela aprender e descobrir através do sentir, só sendo assim possível se o “(...) ambiente educativo e a mediação pedagógica forem abertos à experiencialidade, à exploração, à descoberta, se a criança for imersa num mundo de experiências sensoriais (...)” (*ibidem*, p.15).

São diversos os modelos pedagógicos que abordam e fundamentam esta questão central no desenvolvimento e aprendizagem da criança. A Pedagogia-em-Participação, é também reconhecida pela valorização de uma abordagem multissensorial na aprendizagem da criança (Araújo, 2013), e que reconhece

sobretudo, a importância da criação “(...) de uma gramática sensorial rica e ampla, reconhecadora da competência da criança e das formas (...) da criança explorar e comunicar” (*ibidem*).

De igual modo, a perspectiva de Reggio Emilia, reconhece a importância de um ambiente multissensorial, “(...) não apenas rico ao nível da estimulação sensorial, mas atendendo também a diferentes valores e sensibilidades sensoriais (...)” (Ceppi et al., 1998, citados por Araújo, 2013, p.39).

A perspectiva de *HighScope*, já supracitada, defende um conceito de *aprendizagem ativa* com a ideia de que “(...) as crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem” (Brickman & Taylor, 1991, p.6), aquando da criação de um ambiente que apoia com segurança essa mesma exploração ativa (Araújo, 2013). Sendo esta pedagogia conhecida como uma pedagogia de natureza participativa, é perceptível o facto de singularizar a ação da criança como construtora do seu próprio conhecimento, através do seu envolvimento com o meio, com as relações que estabelece com as pessoas à sua volta e com os materiais que tem à sua disposição e a sua livre exploração (Post&Hohmann, 2011; Brickman & Taylor, 1991).

Se pensarmos que na educação em creche experimentar é aprender, percebemos que os “bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (Post&Hohmann, 2011, p. 22). Deste modo, foram realizadas atividades que estimulassem os sentidos das crianças, a sua exploração e a interação com o meio envolvente (Post&Hohmann, 2011). Atividades de culinária, realização de massas de modelar com diferentes texturas, exploração de atividades sensoriais, foram as ações privilegiadas durante toda a Prática Educativa, de forma a que as crianças pudessem explorar, tocar, sentir, provar, cheirar, vivenciar (Post&Hohmann, 2011). Proporcionar atividades deste nível no grupo de crianças, permitiu não só estimular e explorar os seus sentidos, como também promover continuamente a sua autonomia, desvalorizando continuamente, a infantilização da criança em idades precoces (Portugal, 1998).

Por conseguinte, e indo ao encontro da proposta de Elinor Goldschmied (2006), que evidencia essencialmente a necessidade de propor atividades lúdicas no contexto de creche, e ao mesmo tempo, “(...) proporcionar uma experiência agradável à criança e fomentar o desenvolvimento da sua

concentração e persistência (...)” (Araújo, 2013, p. 53), foi desenvolvido durante a prática educativa em contexto de creche, a atividade sensorial do *Cesto dos Tesouros* (Goldschmied & Jackson, 2006).

Esta atividade, extremamente rica a nível sensorial, destaca-se essencialmente pela sua relevância na aprendizagem ativa das crianças, pela promoção de “(...) uma maior autonomia, acompanhada por uma crescente consciência do seu corpo e das suas possibilidades” (Araújo, 2013, p. 53). A atividade em si, cria a oportunidade para que a criança interaja com uma rica variedade de objetos quotidianos, apelativos e estimulantes aos diferentes sentidos (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2006). Assim, o desenvolvimento desta atividade, permite “(...) assegurar a riqueza das experiências do bebé em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.114). Cabe ao/à educador/a uma escolha adequada dos objetos que proporciona à criança, não inserindo no cesto objetos comprados, pensando na experiência sensorial que esses objetos proporcionarão (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2006), pensando sempre no seu papel de organizador e facilitador. Importa realçar que a escolha de matérias naturais pretende “(...) ultrapassar a uniformidade e os constrangimentos à estimulação sensorial dos objetos em plástico” (Araújo, 2013, p.39).

A criança, no desenrolar da atividade, tem o direito de explorar livremente, não sendo interrompida pela intervenção do adulto, percebendo a quantidade de coisas diferentes que pode fazer com os objetos, “(...) olhando, tocando, apanhando-os, colocando-os na boca (...) selecionando e descartando o que atrai ou não” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 115). Em toda a sua exploração, a criança pode também ir “(...) descobrindo coisas a respeito de peso, tamanho, formatos, texturas, sons e cheiros (...)” (*ibidem*). Apesar do seu papel não ativo, o/a educador/a deve procurar estar presente durante toda a atividade, de forma a transmitir confiança, conforto e segurança à criança durante toda a sua exploração (Goldschmied & Jackson, 2006). De salientar, que esta atividade deverá ser realizada apenas com três ou quatro crianças em simultâneo, de forma a que as crianças possam explorar livremente com os seus cinco sentidos, num ambiente relaxado e calmo (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2006).

Ademais, torna-se relevante salientar a importância da atividade do *Cesto dos Tesouros*, como uma oportunidade para o/a educador/a “(...) observar a interação social entre bebês em uma idade na qual se costumava dizer que eles não teriam interesse uns pelos outros” (Goldschmied& Jackson, 2006, p.119), tornando esta atividade fundamental no desenvolvimento da ação pedagógica em creche.

1.4. A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Durante toda a Prática Educativa Supervisionada, foi imperativo na ação da mestrandia, a criação de um ambiente educativo que apoiasse por completo o desenvolvimento global da criança, a sua autonomia, iniciativa, confiança e autoestima (Lopes da Silva et al., 2016; Bertram& Pascal, 2009). Nesta perspectiva, foram sempre elaboradas e planejadas atividades que fossem de encontro aos interesses e necessidades evidenciados pelo grupo de crianças.

Desta forma, surge a metodologia de trabalho de projeto, transversal à educação em creche e pré-escolar (Vasconcelos, 2012; Gambôa, 2011), e a determinadas abordagens pedagógicas, como a Pedagogia-em-Participação, Reggio Emilia e a perspectiva do Movimento da Escola Moderna (Gambôa, 2011; Katz, 2016; Folque, 2014; Vasconcelos, 2012). O trabalho de projeto, sendo uma “(...) forma de promover propostas de qualidade para a educação de infância (...)” (Vasconcelos et al., 2012, p. 7), destaca-se como “(...) forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas (...)” (Gambôa, 2011, p. 49).

A Metodologia de Trabalho de Projeto, centrada essencialmente nos interesses e necessidades das crianças, surge como uma proposta de construção de conhecimento, uma investigação conjunta entre o/a educador/a e o grupo de crianças, “(...) um contexto que permite às crianças fazer escolhas para o desenvolver e que permite continuidade e interatividade de

experiências” (Oliveira-Formosinho& Andrade, 2011, p. 80). Esta metodologia assume, portanto, um aprofundamento de conhecimentos e respetiva procura conjunta por informações que o sustentem (Gambôa, 2011; Vasconcelos, 2012), envolvendo também um “(...) trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, citados por Vasconcelos, 2012). Importa referir o facto de o projeto não ter um número de crianças estipulado, podendo ser desenvolvido em pequeno ou grande grupo, ou até com uma criança apenas (Vasconcelos, 2012).

Segundo Vasconcelos (2012), a abordagem pedagógica do Trabalho de Projeto, compreende quatro fases de trabalho diferenciadas, sendo apresentadas seguidamente: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução; divulgação/ avaliação.

A primeira fase, *definição do problema*, surge como o momento inicial do projeto e onde se pretende formular o problema ou as questões que se irão investigar á posteriori (Vasconcelos, 2012), ou seja, é nesta fase que é feita uma antevisão daquilo que irá ser desenvolvido, o que se sabe e o que quererão saber. O/a educador/a, neste primeiro momento, faz a sua *teia inicial* ou/e contribui juntamente com a(s) criança(s).

Na segunda fase do projeto, *planificação e desenvolvimento do trabalho*, é feita uma “(...) previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas (...)” (Vasconcelos, 2012, p. 15). É traçado, em conjunto, tudo o que se planeia fazer e como irá ser feito.

Na terceira fase, *execução*, “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação (...)” (Vasconcelos, 2012, p. 16), aprofundando-a e contrastando-a com as ideias obtidas inicialmente. Nesta fase, as crianças “(...) utilizam uma variedade de linguagens gráficas” (*ibidem*). Na perspetiva da mestrandia, esta etapa tornou-se a mais longa de todo o projeto, permitindo um maior desenrolar de ações pedagógicas com todo o grupo de crianças. Nesta fase, foi essencial a escuta ativa das crianças e a sua inclusão em toda a execução do projeto (Gambôa, 2011).

A quarta e última fase, *divulgação/ avaliação*, é, segundo Vasconcelos (2012), a fase da socialização do saber, onde as crianças partilham com a comunidade envolvente, toda a aprendizagem construída com a elaboração do

projeto, podendo desta forma, avaliar os resultados obtidos e o trabalho realizado. Importa salientar o facto da exposição do projeto das crianças, como forma de divulgação, tornar “(...) as crianças conscientes da consideração que os adultos têm por seus trabalhos (...)” (Gandini, 2016, p.146), podendo assim, motivar e incentivar para projetos futuros.

As fases aqui descritas, tal como Kilpatrick (1926) citado por Gambôa (2011) evidencia, não são passos cronológicos, com uma sequência obrigatória, e muito menos são estanques, mostrando assim, uma abordagem que deve fluir de forma flexível, criativa e integrada.

Ademais, importa referir a importância da documentação durante toda a elaboração do projeto, apresentando-se como a melhor forma de “(...) recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, 2012, p. 17), permitindo ao/á educador/a, a própria reflexão na ação. A documentação pedagógica torna-se uma importante estratégia utilizada pelo/a educador/a, não só pela já referida reflexão, como também como forma de acompanhar a evolução do grupo de crianças (Oliveira-Formosinho& Formosinho, 2013; Gambôa, 2011; Vasconcelos, 2012).

A metodologia de trabalho de projeto, evidencia-se assim, como um meio, para a autonomia e participação da criança (Gambôa, 2011) tão salientados durante todo o capítulo, e presentes não só na educação pré-escolar como também com crianças de idades tão precoces, no contexto de creche.

Finalizando o presente capítulo, importa referir que todos os contributos legais e teóricos supracitados, tornaram-se um importante apoio a toda a prática pedagógica desenvolvida pela mestranda, e um fundamental apoio a toda a reflexão na, para e sobre a ação.

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

O presente capítulo irá apresentar uma ampla caracterização dos contextos de estágio, nos quais foi realizada toda a Prática Educativa Supervisionada I e II. Tendo sido realizada em contextos distintos, o capítulo irá descrever especificamente, o ambiente educativo das duas instituições, compreendendo assim, a importância que acarreta toda a sua descrição.

Por último, e percebendo a importância da articulação entre a dimensão prática e a dimensão teórica e metodológica, irão ser mobilizadas as estratégias usadas na linha de investigação-ação durante a prática pedagógica, e que sustentaram toda a construção de saberes profissionais.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM CRECHE

Inicia-se assim, a caracterização focada no contexto educativo na valência de creche. A mestranda pôde constatar que um dos modelos mais mobilizado pela orientadora cooperante foi a abordagem pedagógica *HighScope*, através dos seus princípios básicos, nomeadamente a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, a observação, o ambiente físico e os horários e rotinas a serem respeitados neste mesmo contexto (Post& Hohmann, 2011). Esta foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social, na zona metropolitana do Porto. A instituição dispõe apenas de resposta social de Creche, com capacidade máxima para 70 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos de idade, com salas distribuídas por pisos distintos.

Tendo aberto ao público em setembro de 2014, a instituição tem a grande característica de ter sido programada num local onde existia um prédio em

ruínas classificado de interesse municipal, e o seu traçado ter sido preservado, o que caracteriza a instituição com um prédio em pedra cuja traça arquitetónica foi preservada. Também por este motivo, a instituição apresenta instalações recentes, amplas, diversificadas e apropriadas às necessidades de cada criança.

No que diz respeito à organização do espaço, é necessário começar por salientar o facto dos quatro andares da instituição estarem ligados através de escadas e elevador, o que facilita muito o acesso de crianças tão pequenas a todos os espaços. No 4º e último andar, encontra-se a sala de berçário bastante ampla, com equipamento adequado ao uso de bebés e adultos, e um pequeno terraço particular devidamente equipado para o uso da criança. No piso abaixo, a instituição possui uma sala polivalente destinada às sessões de motricidade das crianças, servindo também para acolhimento nas primeiras horas da manhã (antes da chegada da educadora) e as últimas horas do dia. O espaço é também muitas vezes usado para tempo de convívio e confraternização entre todas as salas de creche. Junto ao polivalente encontra-se um terraço aberto e bastante amplo, com uma caixa no centro para a exploração de água e areia. No 1º piso da instituição, situam-se as duas salas de 1 ano, a casa de banho comum às duas salas e um gabinete médico. No rés-do-chão, situa-se o refeitório comum a toda a instituição e onde se preparam os vários momentos de refeição da rotina das crianças, as duas salas de dois anos e a casa de banho que partilham, um parque exterior aberto a todas as crianças, revestido com um pavimento esponjoso, e que contém: um baloiço, um escorrega, um sobe e desce e uma casinha destinada à brincadeira livre da criança. Junto ao parque encontra-se também um pequeno jardim onde as crianças podem correr livremente. Também neste piso, situa-se a receção da instituição, o gabinete pedagógico, uma sala de isolamento – já preparada para um possível risco de contágio- e a lavandaria. A cave da instituição dá acesso ao balneário/ vestiário, duas casas de banho e uma sala de arrumação de materiais comuns a todas as salas.

Caraterizado o espaço da instituição, é também importante referir o corpo docente e não-docente que acompanham e cuidam das crianças nos diferentes momentos do dia. O corpo docente da instituição era constituído por quatro educadoras, cada uma responsável pelas quatro salas de um e dois anos. É de referir que uma das educadoras era também responsável pela planificação das

atividades realizadas na sala de berçário. No que diz respeito ao corpo não-docente da instituição, era constituído por duas assistentes de limpeza, duas assistentes de cozinha, uma pessoa responsável pela receção da instituição e sete assistentes técnicas que apoiam e acompanham o trabalho feito pelas educadoras no contexto de sala. Foi bastante visível a interação entre corpo docente e não-docente e todas as crianças da instituição, evidenciando assim a importância da comunicação e interação entre todos os intervenientes da ação educativa.

De seguida, irá ser caracterizada a sala de atividades onde foi realizada a prática educativa. Esta, situada no 1º andar da instituição, abrange um ambiente separado por áreas distintas: a área da higiene com um lavatório à altura da criança, promovendo assim a autonomia do grupo na sua higienização, a área da casinha, a área dos jogos com diversos compartimentos a separar os diferentes jogos e materiais sensoriais, a área da biblioteca e a área de cuidados. A sala contém também um armário embutido com duas portas, que apenas está acessível ao adulto, e onde se guardam todos os materiais de expressão plástica, garrafas de água, chapéus e alguns livros. Num dos cantos da sala, e de forma a aproveitar o máximo de espaço possível para que as crianças pudessem andar livremente, encontrava-se uma mesa redonda de trabalho, onde as crianças podiam realizar parte das atividades em grande grupo. Apesar desta se adequar apenas ao tamanho das crianças, muito facilmente o adulto conseguia trabalhar com o grupo, sentando-se numa das cadeiras ou posicionando-se ao nível das crianças. É necessário frisar o facto de o espaço conter duas janelas altas que proporcionavam um ambiente bastante luminoso e agradável em toda a sala. Nas paredes da sala eram expostas fotografias das crianças, assim como trabalhos feitos na sala e com as famílias.

A sala dos 12 aos 24 meses, com 11 crianças - 6 meninos e 5 meninas-, correspondeu a um grupo heterogéneo de crianças com capacidades e personalidades distintas. É necessário salientar primeiramente, o facto de uma das crianças ter entrado para o grupo apenas no início de maio, e por vezes não ter sido mencionada na observação e planificação das atividades.

Todo o grupo de crianças, aquando do início da prática educativa, já tinha adquirido a marcha, e no que concerne ao domínio da linguagem, o grupo encontrava-se em diferentes níveis de desenvolvimento. Foi bastante

notório, no que diz respeito ao desenvolvimento, a diferença das crianças que transitaram do berçário para a sala de 1 ano e as crianças que frequentaram pela primeira vez a creche.

O grupo revelou maior interesse nas atividades de exploração sensorial, principalmente aquelas que envolviam tintas e/ ou água, o jogo livre no parque exterior e a dinamização de histórias. Foi bastante visível a promoção da autonomia no grupo, sendo que cada criança revelava bastante iniciativa em várias atividades e momentos do dia. Sendo um grupo de idade tão precoce, grande parte das crianças já havia iniciado o desfralde – faltando apenas aquelas que ainda não tinham completado os dois anos de idade-, e todo o grupo nos momentos de refeição já se alimentava sozinho.

Foi evidenciado como grande característica do grupo, a sua autonomia, a capacidade de fazerem coisas por si próprios, a liberdade de escolha que têm em vários momentos do dia e em várias atividades, e principalmente, a afirmação de personalidade que cada criança já tentara vincar. Ao longo de toda a prática educativa foi possível de observar o comum interesse do grupo em tudo o que estava relacionado com a exploração de materiais de expressão artística e atividades musicais, correspondendo assim às atividades que foram dinamizadas ao longo de todo o estágio.

O plano de trabalhos com o grupo centrava-se essencialmente na exploração sensorial, através de atividades estimulantes e ricas em diversidade de materiais, uma vez que esta era uma das grandes necessidades características de um grupo com crianças de 1 ano de idade. Todo o trabalho desenvolvido na sala ia também ao encontro do Projeto Educativo da creche – “Mim’Arte” - vivido por todas as salas.

No que diz respeito à rotina do grupo de crianças da sala 1B, esta era proporcionada de acordo com as necessidades e exigências do grupo com idades tão precoces. Sendo assim, vários momentos do dia eram destinados à prestação de cuidados e higiene e ao tempo de brincadeira livre. A rotina da sala iniciava às 9:00h da manhã, com o momento de desfralde e higiene, seguido do acolhimento em grande grupo e a canção dos bons-dias. Durante o restante tempo da manhã eram dinamizadas atividades em pequeno e grande grupo, sendo que por volta das 10:30h era realizado o tempo de reforço alimentar, com fruta para todas as crianças, restando ainda tempo para brincadeira livre. Por volta das 11:00h, as crianças dirigiam-se até ao

refeitório para o tempo de almoço. Este era também um tempo essencial para a promoção da autonomia da criança, uma vez que grande parte das crianças já procurava comer sozinha sem o auxílio do adulto. Logo após o almoço, era feito o desfralde do grupo com um pote para cada criança, e a respetiva higiene. Por volta das 12:00h as crianças iniciavam o tempo de sesta e descanso. A parte da tarde, iniciada sempre por volta das 14:30h, era destinada sobretudo ao tempo de desfralde e higiene, ao tempo de escolha livre, terminando com o lanche das crianças no refeitório da instituição. Se as condições meteorológicas assim o permitissem, após o lanche, o grupo de crianças tinha a possibilidade de brincar no espaço exterior, caso contrário tinham um tempo de brincadeira livre na sala de atividades até a hora de saída.

Irá ser apresentado de seguida, a caracterização de todo o contexto de Prática Educativa Supervisionada II, realizado na valência de Pré-Escolar.

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

A prática educativa no contexto de pré-escolar, foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos, situada na zona metropolitana do Porto. A instituição abrange as valências de creche e de pré-escolar, assim como um espaço de A.T.L – Atividades de Tempos Livres, para crianças que já iniciaram o 1º Ciclo do ensino básico.

Tendo sido inaugurada no ano de 1987, a instituição está instalada em dois edifícios térreos circundados por um espaço exterior e um parque infantil. Contém três salas projetadas para a valência de creche – berçário e salas de 1 e 2 anos -, uma casa de banho e uma cozinha de apoio, comuns às salas de creche. Nesta divisão da instituição situa-se também um vestiário comum ao corpo docente, uma sala de apoio e uma lavandaria. Numa outra área separada, encontram-se as três salas (A, B e C) de pré-escolar – uma para cada ano de idade – cada uma com a sua casa de banho, dispensa e terraço exterior

e coberto. As casas de banho, compostas por 3 sanitas e 5 lavatórios à altura da criança, dispõem também de um chuveiro e arrumação para produtos de higiene. À entrada de cada sala, tanto de creche como de pré-escolar, existem placards, onde se podem visualizar durante todo o ano letivo as produções realizadas pelas crianças.

Comum a todas as salas das duas valências, encontra-se o refeitório, conexo a uma cozinha, com um espaço amplo, arejado e com bastante luminosidade e onde as crianças fazem todas as refeições do almoço e lanche. Na entrada da instituição situa-se o gabinete da direção e da secretaria, e ainda uma casa de banho disponível para todo o corpo docente e visitantes. No ano de 1992, surgiu um segundo edifício de forma a dar resposta ao crescimento da comunidade educativa. Este edifício é composto por uma sala para crianças de 2 anos, um refeitório, duas salas destinadas às crianças pertencentes ao A.T.L e duas casas de banho para crianças e adultos, respetivamente. O espaço exterior, acessível aos dois edifícios da instituição, para além do parque infantil – com dois baloiços, um escorrega e um sobe e desce – tem também alguns espaços verdes, com árvores, flores, folhas e outros elementos da natureza, essenciais para o contacto da criança, o seu desenvolvimento e aprendizagem (Hohmann e Weikart, 2009).

A instituição situa-se numa zona residencial bastante desenvolvida, rodeada de áreas comerciais e residenciais, zonas desportivas e de fácil acesso a transportes públicos, o que caracteriza também o seu meio envolvente, percebendo-se a diversidade cultural e económica existente.

No início da manhã, com a abertura da escola às 7:30h, todas as crianças são recebidas no polivalente da instituição pelas ajudantes de ação educativa, até a chegada das educadoras por volta das 9h. Após o lanche, por volta das 16:30h, todas as crianças dirigem-se para as respetivas salas acompanhadas das assistentes técnicas, até a hora de saída.

No que diz respeito à caracterização do corpo docente pertencente à instituição, esta é composta por seis educadoras de infância cada uma responsável por uma sala, assim como duas professoras responsáveis pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C). Ademais, a instituição contém também uma docente - educadora de infância - responsável por toda a organização e coordenação da instituição. No que se refere ao corpo não docente pertencente à instituição, este é composto por: uma escriturária, onze

ajudantes de ação educativa, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha, uma roupeira e três funcionárias de trabalho auxiliar. É importante frisar, por uma mera questão de caracterização, que todo o corpo docente e não docente da instituição é do sexo feminino.

Segue-se a caracterização do grupo de crianças com o qual foi desenvolvida toda a Prática Educativa Supervisionada II. É necessário frisar o fato da educadora cooperante utilizar como modelos pedagógicos de base, o modelo da Pedagogia-em-Participação; o Movimento da Escola Moderna e o Modelo de *HighScope*. O grupo da sala A é composto por 24 crianças de 3 anos de idade, sendo 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Todo o grupo de crianças já frequentava a instituição no ano letivo passado, provindo todo da creche. É também importante salientar o facto de ser o primeiro ano que, tanto a educadora como a assistente técnica, contactam com todo o grupo de crianças.

Apesar de haver grande homogeneidade no que diz respeito às idades do grupo de crianças, é importante referir que cada criança possui traços de personalidade único e características bastante singulares. Ademais, importa referir que no que diz respeito ao desenvolvimento, o grupo apresenta alguma heterogeneidade, visto que 10 crianças apenas completaram os 3 anos entre os meses de outubro e dezembro de 2017, e uma das crianças apresentar um atraso no desenvolvimento global, estando a ser acompanhada pela E.L.I (Equipa Local de Intervenção) e frequentar sessões de terapia ocupacional numa clínica privada. Uma outra criança, manifesta dificuldades essencialmente a nível da comunicação e linguagem e na concentração, apresentando também dificuldade na interação com o restante grupo de crianças e adultos da sala. A criança frequenta também sessões de terapia ocupacional numa clínica, sendo que a educadora já aconselhou aos pais a frequência simultânea em sessões de terapia da fala e consulta de psicologia do desenvolvimento. Para além das duas crianças já anteriormente referidas, há ainda uma criança que manifesta dificuldades na comunicação e linguagem, nomeadamente na construção frásica e pronúncia correta das palavras, frequentando sessões de terapia da fala numa clínica privada.

No que diz respeito à interação entre o grupo, foi possível evidenciar no início da prática educativa, uma certa separação entre as crianças. Em conversa com a educadora responsável pela sala, concluiu-se que esta

separação advinha da diferença de salas que as crianças frequentaram na creche. Havendo duas salas de 2 anos na instituição, as crianças vinham de grupos separados, e por isso, no início do ano letivo ainda não conseguiam interagir umas com as outras, causando alguns conflitos entre o grupo. Sendo assim, no início da prática educativa, a melhoria da interação entre o grupo e a gestão na resolução de conflitos, foram os dois principais objetivos no planejamento das atividades. Apesar disto, ao longo dos meses foi se verificando um grande desenvolvimento em cada criança, no que diz respeito à comunicação e interação em grande grupo. As crianças foram participando cada vez mais nos momentos de diálogo, tanto no acolhimento, como nos momentos de transição e dinamização de atividades.

O trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano letivo na sala 3A, vai ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças, através de atividades de grande e pequeno grupo, centradas nas áreas de conteúdo e domínios elencadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016).

A descoberta do mundo físico e natural é o que mais desperta a atenção das crianças, surgindo muitas questões entre o grupo sobre tudo o que eles observam ao seu redor. Uma das formas de captar a atenção das crianças é através da música, sendo que grande parte do grupo já pede algumas canções específicas e tem um imenso gosto em cantar, dançar e inventar músicas. O grupo manifesta também bastante interesse em atividades e jogos relacionados com a educação física, apresentando alguma dificuldade na compreensão e cumprimento de regras, e sobretudo, na aceitação de perda, mostrando sempre alguma frustração. Ainda no que diz respeito ao domínio da educação artística, a nível geral, o grupo manifesta interesse em explorar diferentes modalidades expressivas (Lopes da Silva et al., 2016) como a pintura, o desenho, a fotografia, a escultura, entre outros. No que concerne a este subdomínio, o grupo revela bastante autonomia na escolha e utilização dos diversos materiais de expressão artística.

Uma das dificuldades demonstradas pelo grupo, e já referida anteriormente, diz respeito ao domínio da linguagem oral. Apesar das crianças já pronunciarem frases completas, na sua maioria, apresentam dificuldade na pronúncia correta das palavras, característico de crianças com idades tão precoces.

Foi também evidenciada a dificuldade do grupo em se concentrar nas atividades dinamizadas, o que também dificulta a permanência delas nas áreas de trabalho e jogo livre.

As atividades dinamizadas na sala 3A, foram também ao encontro do projeto vivido com o grupo de crianças – “*O que tem o Planeta Terra?*” – e com o projeto educativo – “*Emocion’ Arte*” - explorado por todas as salas da instituição. É importante referir o fato de haver uma forte participação das famílias das crianças nas atividades desenvolvidas com o grupo. Durante todo o decorrer da prática educativa, os pais colaboraram e mostraram-se bastante interessados em tudo o que estava a ser vivenciado pelas crianças no contexto da sala de atividades. Todos os materiais realizados em casa com as famílias, foram sendo expostos por toda a sala e apresentados a todo o grupo de crianças, mostrando a importância do envolvimento familiar na educação pré-escolar (Hohmann & Weikart, 2009).

De seguida, será apresentada a caracterização do espaço da sala de atividades 3A, onde foi realizada toda a prática educativa.

A sala encontra-se na zona de pré-escolar da instituição, juntamente com as outras duas salas, B e C, dos 4 e 5 anos respetivamente.

É importante referir que a sala de atividades está organizada em diferentes áreas de jogo de forma a estimular diferentes tipos de brincadeira (Hohmann & Weikart, 2009), e diferentes aprendizagens plurais (Oliveira- Formosinho, 2011). As áreas são as seguintes: área da biblioteca, área das artes, área dos jogos, área das construções e a área da casinha. As áreas são utilizadas por todas as crianças, sem exceção.

Antes de entrar na sala, encontra-se um pequeno corredor com os cabides das crianças devidamente identificados com os seus nomes e fotografias; a casa de banho utilizada apenas pelo grupo de crianças, e uma pequena sala de arrumação de materiais. A sala, sendo bastante ampla, tem bastante espaço no centro para as crianças brincarem e correrem livremente. Mesmo na entrada da sala, à esquerda, situa-se a área da biblioteca, com um móvel de madeira com três prateleiras à altura da criança e uma grande diversidade de livros de histórias. De forma a tornar a área mais acolhedora, existem também nesta área algumas almofadas, um puff para a criança se sentar, tudo por cima de um grande tapete de plástico colorido. Ao lado, encontra-se a área das artes, com dois armários à altura da criança, os diversos materiais de expressão

plástica devidamente identificados e catalogados, e três mesas de trabalho, utilizadas em diferentes momentos da rotina diária. Nesta área, encontra-se também um cavalete, uma mesa de apoio com tintas e pincéis, e batas impermeáveis.

Ao lado, e separadas por um baixo armário de arrumação de materiais, encontra-se a área dos jogos, com puzzles de diferentes números de peças, jogos de dominó, de correspondência, jogos de encaixe e de enfiamento, todos indicados para a idade do grupo de crianças. A dividir o mesmo espaço de tapete, encontra-se a área das construções, com um móvel á altura da criança e diversas caixas com materiais diferentes e devidamente identificados. Esta área contém: legos de diferentes tamanhos, jogos de madeira, diversos animais de plástico e também com tamanhos diferentes, uma caixa cheia de carros e uma grande garagem de plástico.

No canto oposto da sala, situa-se a área mais desejada por todo o grupo de crianças, a área da casinha. Separada das restantes áreas da sala, por uma cerca de madeira, contém todos os materiais próprios para a brincadeira de *faz-de-conta*, permitindo à criança dar asas à sua imaginação, brincar e fugir da realidade (Oliveira-Formosinho, 2011).

Encostados nas paredes da sala, e de forma a aproveitar de melhor forma todo o espaço, encontram-se os armários de arrumação de materiais, livros e dossiers disponíveis apenas para o adulto.

As produções das crianças são expostas não só no corredor do jardim de infância, como nos quadros de cortiça, disponíveis nas paredes da sala de atividades.

Destaco o facto das áreas das construções e da casinha serem as mais escolhidas pelo grupo de crianças, sendo necessário o estabelecimento de algumas regras de distribuição pelas diversas áreas. Assim, cada uma possui um número limite já estipulado no início do ano letivo, e a criança no momento de escolha em grande grupo, já é incentivada a perceber se pode ou não ir para a área que escolheu no momento, consoante o número de crianças que já lá se encontra.

Dividido por umas portas envidraçadas, situa-se o terraço coberto exterior à sala, exclusivo para o grupo dos 3 anos. Este espaço exterior, contém duas caixas com diversos materiais e um canteiro com diferentes tipos de plantas.

No que concerne à rotina diária das atividades da sala 3A, esta é iniciada com o tempo de acolhimento, seguido do tempo de atividades e projetos onde as crianças têm a oportunidade de escolher, em grande grupo, onde brincar e trabalhar. A manhã termina com o tempo de recreio e o momento de transição até a hora de almoço. Com crianças tão pequenas, o tempo de sesta é imprescindível para descanso do grupo. Na parte da tarde, as crianças têm o momento da Hora do Conto e tempo de atividades e projetos até a hora do lanche, finalizando-se assim o tempo letivo.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A caracterização dos contextos de estágio da Prática Educativa Supervisionada, foi possível com uma aproximação à metodologia de investigação-ação, que visa essencialmente a melhoria da prática educativa, aliando teoria e prática (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009), uma vez que esta metodologia está também relacionada com os problemas práticos do quotidiano experienciados pelo/a educador/a (Elliott, 2000). Posto isto, a investigação-ação parte do pressuposto de que “(...) o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p.9), de forma a “(...) escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (*ibidem*, p.10).

Importa frisar que se tratou de uma investigação qualitativa, em que “(...) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...)” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 47), sendo que, uma vez que a investigação qualitativa é descritiva, “(...) os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números (...)” (*ibidem*, p.48). A investigação-ação caracteriza-se, portanto, como um processo de natureza participativa, no sentido em que é realizada com vista à melhoria da prática educativa, e colaborativa, uma vez que é efetuada em grupo pelas pessoas implicadas na ação (Máximo-Esteves, 2008).

Referem-se, portanto, no presente subcapítulo, as estratégias

“(…) capazes de proporcionar uma ação mais profícua e conseqüente na medida em que se centram na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas que acabam por ser ponto de partida para a emergência de possíveis teorias (…).”

(Coutinho et al., 2009, p. 357).

Sendo assim, a mestranda recolheu todos os dados da caracterização dos contextos através de diferentes técnicas de investigação, tendo sempre em conta a indissociabilidade entre investigação e ação.

Apoiando-se no Modelo de Kemmis (1989) citado por LaTorre (2008), que abrange as dimensões de planificação, ação, observação e reflexão, a mestranda irá de seguida, descrever estas quatro fases que se encontram interrelacionadas e em contínua interação (LaTorre, 2008). Importa realçar que cada um destes momentos implica uma observação retrospectiva, juntamente com uma intenção e ação prospetiva, que formam em conjunto todo o conhecimento e ação (LaTorre, 2008), essenciais na prática educativa.

A planificação regulou toda a ação educativa a ser desenvolvida à posteriori e o desenvolvimento de um plano de ação com vista a melhorar aquilo que foi observado (LaTorre, 2008), adequando-se aos interesses e necessidades do grupo de crianças (Decreto-Lei nº241/ 2001). Torna-se necessário frisar que a planificação implicou também todo o processo de reflexão, observação, avaliação da prática e a decisão do/a educador/a sobre o que se podia conservar ou mudar (Máximo-Esteves, 2008).

No que diz respeito à ação do/a educador/a, esta é definida como o culminar de todo o processo de observação e planificação, assim como a reflexão e análise dos dados recolhidos. O sentido atribuído à ação surgiu da intencionalidade educativa do/a educador/a, o seu propósito, o porquê do que faz e quais os objetivos que pretende alcançar (Lopes da Silva et al., 2016).

A observação direta e participada é definida como uma etapa necessária na intervenção pedagógica fundamentada (Estrela, 1986), permitindo o “(…) conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), permitindo não só, compreender esse mesmo contexto, como também “(…) as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (*ibidem*). Importa frisar que no processo de investigação-ação, a observação recai e fundamenta toda a ação que posteriormente irá atribuir evidências que apoiam o processo de reflexão

(LaTorre, 2008). Posto isto, a observação constitui-se como uma “(...) estratégia fundamental de recolha de informação” (Lopes da Silva et al., 2016), salientando assim, a importância de observar a interação e aprendizagem de todas as crianças.

O processo de observação exige um registo que permita ao/à educador/a contextualizar tudo aquilo que foi observado, situando essas informações no tempo e espaço (Lopes da Silva et al., 2016). Sendo assim, durante a prática pedagógica foram estudados e utilizados quadros teóricos e metodológicos que auxiliaram todo o processo de observação e posterior ação. O Diário de Bordo construído durante toda a prática, e fundamental no seu registo descritivo, permitiu descrever tudo aquilo que foi observado e vivenciado com uma maior exatidão (Máximo-Esteves, 2008, p.89). Importa salientar que o Diário realizado pela mestranda, conteve não somente todos os registos de observação, como também as evidências de aprendizagem de cada criança e as estratégias usadas pela orientadora cooperante. A par deste instrumento de observação, a mestranda recorreu também, com alguma regularidade, ao registo fotográfico, com a finalidade de ilustrar e evidenciar as ações do grupo de crianças, para à posteriori serem devidamente analisadas (Máximo-Esteves, 2008; Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, foi possível à mestranda, a realização de documentação pedagógica de atividades no contexto de creche (cf. Apêndice F). Foi também utilizado o PQA - *Programm Quality Assessment*- um instrumento de observação pedagógico, desenvolvido pela *High/ Scope Educational Research Foundation*, e utilizado somente na prática educativa em creche. Neste mesmo contexto, foi realizado um portefólio com dimensões descritivas, analíticas e reflexivas, que incluiu todos os instrumentos de observação e análise, permitindo à mestranda desenvolver diferentes aptidões e verificar a sua evolução profissional, facilitando por isso uma atitude reflexiva (Tavares, Sá-Chaves & Alarcão, citados por Bernardes& Miranda, 2003).

Ademais, importa frisar que todos os instrumentos pedagógicos se revelaram bastante importantes para a mestranda, por terem permitido essencialmente um maior conhecimento acerca dos contextos onde estava inserida e a conseqüente reflexão, percebendo o papel da investigação-ação na melhoria da prática pedagógica (Mesquita-Pires, 2010).

A reflexão para, na e sobre a ação, explorada essencialmente como prospetiva e melhoria da ação da mestranda enquanto futura profissional (Schön, 2000), desempenhou um papel fulcral na produção e estruturação do conhecimento pedagógico (Alarcão, 2005, citado por Fontána& Fávero, 2013). O processo reflexivo foi transversal a toda a Prática Educativa Supervisionada, assim como, a todas as fases de investigação citadas anteriormente, uma vez que não é uma fase isolada no tempo, nem que ocorre somente no final, mas sim durante todo o processo investigativo (LaTorre, 2008). Ademais, salienta-se também que a reflexão, sendo uma forma especializada de pensar, surgiu como atribuidor de sentido a toda a ação pedagógica (Dewey, 1993, citado por Alarcão, 1996), uma vez que, é através deste processo que se desenvolvem práticas educativas intencionais que vão ao encontro das necessidades observadas no grupo de crianças.

Todo o processo investigativo levou a mestranda a colaborar mais especificamente com o seu par pedagógico, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, de forma a não só melhorar e planear a prática educativa, como também a trocar opiniões, sugestões e ideias, respondendo por inteiro aos interesses e necessidades do grupo de crianças.

Por fim, importa salientar que todos os referenciais teóricos e metodológicos visam uma perspetiva sócio construtivista, na educação em creche e pré-escolar, que perceciona a criança como construtora da sua própria aprendizagem, num ambiente estimulante e rico em múltiplas aprendizagens (Boiko & Zamberlan, 2001).

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

O presente capítulo irá apresentar uma descrição detalhada de algumas das atividades desenvolvidas durante toda a Prática Pedagógica Supervisionada I e II, ou seja, nos contextos de creche e pré-escolar. As atividades foram incorporadas num plano de ação que visa, essencialmente, o desenvolvimento de competências profissionais da mestranda, adquiridas durante toda a prática, apoiado em documentos e referentes teóricos que fundamentaram toda a ação.

Ademais, juntamente com a descrição das atividades, irá ser apresentada uma análise reflexiva sobre as ações na prática pedagógica, de modo a que sejam explícitos os objetivos traçados pela mestranda e o significado de toda a prática educativa no desenvolvimento de competências profissionais.

3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE CRECHE

Tal como referido no primeiro capítulo do Enquadramento Legal e Teórico, a ação pedagógica em creche centrou-se essencialmente no planeamento e desenvolvimento de atividades ricas na estimulação sensorial. É necessário referir mais uma vez, que parte da ação pedagógica foi baseada no modelo curricular de *HighScope* e no desenvolvimento das experiências-chave preconizadas pelo próprio modelo.

Tratando-se de um grupo de crianças com idade tão precoce, a necessidade de estimulação sensorial foi observada aquando da realização das primeiras atividades com o grupo. De fato, foi bastante visível durante o desenrolar da prática educativa, a necessidade de proporcionar ao grupo de crianças uma aprendizagem experiencial, focada na manipulação e experimentação de

materiais ricos a nível sensorial, que provocassem uma multiplicidade de situações de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Desde o início, que cada criança do grupo sentiu a necessidade de manipular os materiais disponibilizados durante as atividades, de um jeito muito próprio. A exploração através dos sentidos foi nítida no desenrolar de toda a ação pedagógica, algumas crianças exploravam essencialmente através do tato, sentindo a necessidade de manipular com as mãos qualquer material disponível, outras crianças exploravam através do paladar, colocando na boca qualquer tipo de material, confirmando assim, que de fato, com crianças de idades tão precoces, a aprendizagem é efetuada através do corpo e dos sentidos (Post & Hohmann, 2011; Araújo, 2013). Posto isto, foi dada extrema importância a atividades que invocassem os sentidos e que estimulassem a exploração, que permitissem à criança, tocar, ver, sentir, provar, ouvir, experimentar (Post & Hohmann, 2011). Como tal, e já suprarreferido no capítulo 1, foi necessário, durante todo o desenrolar de ação da própria mestrandia, conhecer e reconhecer as diferentes formas que as crianças possuem para abordar e explorar o mundo à sua volta, para comunicarem e construir significados (Araújo, 2013).

O modelo de *HighScope* apoia a abordagem sensoriomotora, perspetivando a criança até aos três anos, como um *aprendiz sensoriomotor* que aprende através da utilização do seu corpo e em interação com os outros, reconhecendo a criança como aprendiz ativo (Araújo, 2013).

Ao longo de toda a prática, foi bastante visível a evolução das capacidades sensoriais das crianças, dos seus sentidos, e a forma como a exploração dos diferentes materiais as estimulavam. De facto, a escolha dos materiais revelou-se uma estratégia fundamental na abordagem sensoriomotora, permitindo desenvolver diferentes capacidades no grupo, através da realização de atividades e experiências que apelaram aos sentidos das crianças (Araújo, 2013; Post & Hohmann, 2011).

Ao mesmo tempo que, durante toda a prática pedagógica, era visível o facto de algumas crianças manipularem por iniciativa própria, materiais com diferentes texturas, o mesmo era perceptível com crianças que sentiam algum receio em experimentar e manipular diversas texturas. Posto isto, foram sendo sempre propostas pela diáde, atividades específicas que permitissem e

motivassem o grupo a participar nas atividades propostas e que fossem, ao mesmo tempo, ao encontro dos interesses e necessidades de todas as crianças.

Ademais, além de todas as necessidades já supracitadas, e como já referido na caracterização do grupo no capítulo 2, é necessário frisar o facto de que ao planificar uma ação pedagógica com um grupo de um ano de idade, que se encontrava numa fase inicial de aquisição da fala, tornou-se fulcral para a mestranda, aliar a necessidade do desenvolvimento linguístico ao desenvolvimento motor, e, como tal, planificar atividades que fossem ao encontro destes objetivos (Post & Hohmann, 2011).

Logo no início da prática educativa, a primeira atividade proposta pela educadora, tinha como objetivo a pintura de uma prenda para o dia do pai. A pintura foi realizada não só com pincéis de diferentes texturas, como também com rolos de diferentes tamanhos e espessuras. Todo o grupo de crianças aderiu de forma bastante positiva, sendo que o mais visível para a mestranda foi a forma como algumas crianças quiseram explorar a atividade. Com todos os materiais disponíveis na mesa de trabalho, e sempre acessíveis a todo o grupo, algumas crianças exploraram a tinta com as mãos, bocas, braços, com todo o corpo e sentidos (cf. Apêndice A1). Esta exploração não foi orientada pela educadora, sendo sempre permitida à criança uma abordagem totalmente livre e autónoma. A partir desta observação da mestranda, no início da sua prática pedagógica, tornou-se bastante perceptível qual seria um dos maiores interesses do grupo de crianças.

No decorrer de toda a prática, várias atividades foram planificadas e realizadas, priorizando sempre as necessidades e interesses do grupo de crianças. A realização de atividades de culinária, a digitinta, elaboração de diferentes massas de modelar, exploração de materiais com diferentes texturas e tamanhos, a pintura com diferentes riscadores, foram as atividades que mais captaram a atenção e interesse do grupo de crianças durante toda a prática (cf. Apêndice A2). Em todas estas atividades, o envolvimento das crianças era bastante elevado, demonstrado através da motivação e concentração da criança, sendo que grande parte das vezes o adulto tinha de interferir de forma a dar continuidade à rotina diária do grupo.

A organização do espaço e dos materiais representou uma parte bastante importante não só na planificação de atividades como também no desenrolar de toda a ação pedagógica. A escolha de materiais apelativos na abordagem

sensoriomotora, foi um dos desafios enfrentados pela mestranda durante toda a PES I.

Torna-se bastante importante para a mestranda, salientar que, em todas as atividades, tanto a educadora como a díade, procuraram sempre desenvolver o sentido de autonomia e confiança no grupo de crianças. Sendo um grupo de idades tão precoces, foi bastante significativo promover a exploração livre e autónoma de todos os materiais, incentivando a criança a fazer as suas próprias escolhas (Post & Hohmann, 2011). Ao longo de toda a prática educativa no contexto de creche, foi perceptível o desenvolvimento da autonomia em cada momento da rotina da criança, desde o tempo de higiene e refeição até à utilização dos próprios materiais durante as atividades.

A par de tudo o que já foi mencionado anteriormente, e indo novamente ao encontro da necessidade de exploração sensoriomotora, irão ser descritas algumas atividades realizadas no contexto de creche, e que se tornaram relevantes no que diz respeito a esta abordagem. Associando a todas as atividades, a necessidade evidenciada por parte do grupo em descobrir as cores, foi primeiramente explorada a cor amarela – por ser a mais reconhecida pelo grupo -, sendo incluída em diversas atividades de exploração sensoriomotora, como a digitinta (cf. Apêndice A3).

Para além da atividade referida anteriormente, foi também realizada a exploração da “caixa mágica”, uma caixa com diversos materiais de diferentes texturas, mas com uma característica em comum – o amarelo (cf. Apêndice A4). Todos estes objetos eram de uso comum e quotidiano e ofereciam a exploração com vários sentidos: tato, audição e visão (Goldschmied & Jackson, 2007). De realçar o facto de posteriormente também terem sido proporcionadas caixas de outras cores a serem exploradas.

Na caixa amarela acima citada, para além de todos os materiais referidos, foram também incluídos alguns sacos sensoriais realizados anteriormente com as crianças (cf. Apêndice A5). No momento da exploração, foi bastante perceptível a diferente reação de todo o grupo de crianças. Inicialmente, algumas crianças olharam desconfiadas, necessitando do incentivo e apoio do adulto para explorarem. Passado o momento de receio, todas as crianças exploraram não só com as mãos, mas também com os pés, boca e face, evidenciando imenso interesse pela atividade em si. Explorados os sacos sensoriais, muitas crianças demonstraram interesse em perceber como é que a

tinta amarela se encontrava dentro do saco transparente. Sendo assim, repetiu-se a atividade com algumas das crianças a colocarem a tinta dentro dos sacos. Mais uma vez, tal como havia acontecido em outras atividades, para além de explorarem os sacos, as crianças quiseram também explorar de diferentes formas a textura da tinta amarela. Como já evidenciado noutros momentos, o grupo de crianças conduziu a própria atividade de forma autónoma, pedindo apenas o apoio do adulto no acesso a alguns materiais e no processo de higienização. Importa realçar que, ao evidenciar o interesse do grupo pela exploração dos sacos sensoriais, alguns deles ficaram expostos numa das paredes da sala de atividades de forma a que todas as crianças tivessem acesso nos vários momentos do dia (cf. Apêndice A6).

Uma das atividades rica a nível sensoriomotor, é a proposta de Elinor Goldschmied, o Cesto dos Tesouros (Goldschmied & Jackson, 2007). Sendo proposto pela supervisora institucional, a atividade enquadrou-se perfeitamente na planificação de atividades desenvolvidas com o grupo de crianças durante toda a prática. Tal como já mencionado no capítulo I, a atividade do Cesto dos Tesouros, sendo indicada para crianças de 1 ano de idade, aborda a melhor forma de articular o brincar e a aprendizagem de crianças com idade tão precoce (Goldschmied & Jackson, 2007; Araújo, 2013). Desta forma, a atividade foi planificada para pequenos grupos (3 a 4 crianças), no pátio exterior da instituição, onde – tal como referido no capítulo II- se encontra apenas uma caixa de areia num espaço bastante amplo e ao ar livre. A caixa de areia, juntamente com o Cesto dos Tesouros (cf. Apêndice A7), tornou-se mais um elemento sensorial a ser explorado. Importa salientar que, o grupo de crianças foi separado durante a atividade, sendo que, ao mesmo tempo que o pequeno grupo se encontrava com a educadora e respetivas estagiárias no pátio exterior, as restantes crianças brincavam na sala de atividades sob o olhar atento da assistente técnica. Desta forma, foi evitado qualquer tipo de distração externa ao momento de exploração.

O Cesto, de fundo plano e de palha resistente, foi cheio com objetos naturais, de madeira, de metal e objetos feitos de couro, têxteis e de pele (Goldschmied & Jackson, 2007), por forma a permitir uma maior exploração com todos os sentidos – tato, olfato, paladar, audição e visão-, oferecendo uma vasta variedade de sensações (Goldschmied & Jackson, 2007; Araújo, 2013). O Cesto continha vários objetos e encontrava-se totalmente cheio, por forma a

oferecer não só, múltiplas experiências ao grupo de crianças, como também a evitar qualquer tipo de conflito. Apesar de estarem três adultos em observação, mas completamente inativos, o grupo de crianças estava completamente envolvido na exploração da atividade abstraindo-se de tudo ao seu redor.

Para a mestranda, a maior dificuldade foi precisamente a sua inatividade, o facto de não poder intervir e apoiar a criança na sua exploração. No entanto, tornou-se fundamental perceber o porquê deste papel do adulto, a importância de permanecer calmo e atento, sem interferir ou até dar sugestões. Desta forma, a mestranda e o seu par pedagógico, organizaram previamente todo o ambiente educativo para o pleno desenvolvimento da atividade, e ofereceram ao grupo de crianças, um ambiente calmo, sereno e seguro para um prazeroso tempo de atividade (Goldschmied & Jackson, 2007).

Durante o tempo de exploração do Cesto dos Tesouros, foi fascinante para a mestranda, perceber a diferente atração que cada objeto provocara no grupo de crianças, e o prazer e interesse que cada criança mostrava durante a exploração. Algumas crianças mostraram maior interesse por objetos de metal, por perceberem que ao baterem com os mesmos numa superfície dura, provocavam algum som específico; duas crianças estiveram o tempo todo da atividade a descobrir quais os objetos que permitiam transportar areia para os vasos que se encontravam no pátio, descobrindo por si próprias, com um enorme entusiasmo, que objetos maiores transportam uma maior quantidade de areia; uma das crianças, ao encher uma das tigelas de metal com areia e ao pegar num dos pincéis disponíveis no Cesto, começou a “pintar” os muros do pátio. Uma das crianças, ao ver uma maçã no Cesto, segurou-a e procurou algo para a “cortar”, encontrando uma colher de metal, olhou para a mestranda e afirmou – “Olha! Vou cortar a maçã para tu comeres, sim?” (Diário de Bordo, 17 de maio de 2017), remetendo a uma situação comum à rotina diária do grupo de crianças, o momento da fruta no tempo da manhã.

Foi essencial para a mestranda, perceber a diferente reação que cada criança demonstrava durante toda a exploração da atividade. Algumas crianças exploravam o efeito sonoro que os objetos poderiam causar, outras faziam de conta que cozinhavam com os diferentes objetos que encontravam no Cesto, outras procuravam os pequenos sacos com ervas aromáticas para as poderem cheirar e mostrar ao adulto o que se encontrava lá dentro, outras pegavam na areia e em diferentes objetos para poderem “desenhar” no chão.

Por se encontrar no centro do pátio, por cima da caixa de areia, não foi necessário qualquer tipo de estímulo por parte do adulto, para que a criança se envolvesse inteiramente na exploração do Cesto dos Tesouros, sendo mais uma vez necessário intervir para finalizar a atividade.

É necessário salientar que, para além da exploração sensoriomotora já bastante frisada durante todo o capítulo, a dinamização da atividade do Cesto dos Tesouros, permitiu também desenvolver algumas das experiências-chave preconizadas na abordagem de HighScope (Post & Hohmann, 2011).

Sendo uma atividade tão fulcral no desenvolvimento de crianças com idades tão precoces, a díade juntamente com a orientadora cooperante, optou por expor várias fotografias da atividade suprarreferida, numa das paredes da sala, por forma a que não só a família das crianças, como toda a comunidade educativa, pudesse observar aquilo que estava a ser vivenciado pelo grupo de crianças (cf. Apêndice A8). Ao se aperceberem da exposição, muitos pais mostraram interesse sobre tudo o que havia sido explorado e vivenciado pelas crianças, e o porquê das atividades dinamizadas com o grupo. Desta forma, a exposição permitiu à mestranda um maior contacto e ligação com as famílias das crianças da sala 1B.

Por forma a dar continuidade ao interesse e necessidade do grupo de crianças no que respeita ao desenvolvimento da exploração sensoriomotora, foram dinamizadas pela díade, atividades de exploração de caixas sensoriais (cf. Apêndice A9). A atividade surgiu depois da exploração do Cesto dos Tesouros, precisamente pela perceção do interesse de algumas crianças do grupo em manipular materiais de diferentes texturas, e, essencialmente, por também ter sido evidenciada a reação apreensiva de algumas crianças ao manuseamento de diferentes texturas. A primeira atividade, a disponibilização de painéis sensoriais (cf. Apêndice A10), ofereceu ao grupo de crianças uma vasta quantidade de materiais, texturas e cheiros. Cada painel continha apenas um elemento, como por exemplo: grãos de café, paus de canela, algodão, papel de alumínio, lixa verde, folhas de árvore, rolhas de cortiça, fechos zipper, entre outros. Cada criança pôde explorar autonomamente todos os painéis que se encontravam à disposição, tendo sido evidenciado a participação ativa de todo o grupo durante a atividade. A criança B. ao pegar num dos painéis, cheirou-o e apontando exclamou: “Olha! Cheira a café!” remetendo a uma atividade anterior em que tinha sido utilizado este ingrediente, sendo importante

realçar, o facto de o adulto nunca ter mencionado o que se encontrava nos painéis. Uma outra criança, permaneceu grande parte do tempo da atividade a explorar o painel com os fechos zipper e a aperceber-se que estes abriam e fechavam em direções opostas. Todas as crianças, à medida que iam explorando os painéis, iam verbalizando aquilo que viam, cheiravam e sentiam.

Na mesma manhã, e de forma a aproveitar novamente o espaço exterior da instituição, as crianças dirigiram-se até um dos pátios térreos onde se encontravam quatro caixas de madeira e um grande alguidar com água e bolas de gel (cf. Apêndice A11). Com as crianças organizadas em grande grupo, a díade explicou a atividade e o percurso a ser realizado. As caixas continham apenas um elemento, como: areia, pedras, folhas de árvore e folhas secas. Individualmente, cada criança atravessava o percurso das caixas com o apoio do adulto até chegar ao alguidar com água e bolas de gel (cf. Apêndice A12). Por ser no espaço exterior, as crianças demonstraram bastante interesse e satisfação pela atividade. No entanto, todas as crianças mostraram estar mais aptas a explorar os materiais com as mãos do que com os pés descalços. Neste sentido, algumas crianças mostravam maior reticência no início do percurso do que outras. A criança T., foi a primeira a querer atravessar as quatro caixas sem qualquer apoio do adulto, proporcionando um momento autêntico de exploração autónoma (cf. Apêndice B).

Algumas crianças, ao verem as caixas com areia, pedras e água, exclamavam “É a praia!”, associando os vários elementos. Na perspetiva da mestranda, o facto de o alguidar com água se encontrar no final do percurso, foi o grande fator de motivação para grande parte das crianças, uma vez que este elemento se mostrou um grande interesse de exploração de todo o grupo, apreciando o aspeto e a sensação macia da água (Post& Hohmann, 2011).

3.1.1. Considerações

Foram vários os fatores que tornaram a prática educativa no contexto de creche, bastante enriquecedora para a evolução profissional da mestranda. Sendo não somente a primeira prática pedagógica supervisionada, como também o desenvolvimento de uma ação com um grupo de crianças de tão tenra idade, a PES I definiu-se como um caminho de descobertas, mudança, certezas e até algumas incertezas.

A observação direta e participada, realizada durante toda a prática, tornou-se num instrumento fundamental na ação da mestranda. Toda a planificação de atividades e posterior ação, foram realizadas de acordo com as necessidades e interesses observados, de modo a intervir de forma integrada e flexível (Decreto-Lei nº 241/2001). A planificação, para além de tudo o que naturalmente engloba, tornou-se num momento de partilha entre a díade e a orientadora cooperante. Em todo o processo, tanto a orientadora cooperante como a supervisora pedagógica, ajudaram a quebrar algumas dificuldades iniciais aquando da sua elaboração. Através deste instrumento, a díade organizou todo o ambiente educativo, o grupo, o espaço e os materiais, o que se tornou num apoio a toda a ação educativa em contexto (cf. Apêndice A1). A organização dos materiais, devido à sua complexidade para a mestranda e importância no desenvolvimento de atividades sensoriais, tornou-se numa ação que mereceu uma maior atenção durante toda a prática. Ademais, tratando-se do desenvolvimento de atividades com crianças tão novas, a organização dos materiais a serem explorados pelo grupo, mereceu uma atenção pormenorizada por parte do adulto, de forma a oferecer a segurança e conforto necessários para cada criança (Post& Hohmann, 2011; Araújo, 2013).

No que diz respeito à organização do tempo, tratando-se de uma rotina no contexto de creche, era dada a devida importância tanto aos momentos de atividade pedagógica como aos momentos de cuidado, fluindo sempre ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças. O tempo de desfralde, tornou-se num dos momentos de maior promoção da autonomia da criança durante a rotina diária, sendo sempre organizado em pequeno grupo, e juntamente com as famílias de cada criança. De salientar que o processo de desfralde foi também um momento de aprendizagem para a própria

mestranda, pois com estes momentos foi possível observar não somente a ação da educadora com a criança, elogiando e incentivando no seu progresso, mas também a sua interação, comunicação e apoio com as próprias famílias.

A documentação pedagógica tornou-se essencial para a mestranda durante toda a prática pedagógica, por se evidenciar como um instrumento de observação e reflexão sobre tudo o que estava a ser vivenciado pelo grupo de crianças, e sobretudo, como um ponto de partida para a construção do trabalho pedagógico (Vecchi, 2016; Araújo, 2013).

Foi bastante perceptível, sobretudo através da documentação pedagógica, a evolução da aprendizagem e desenvolvimento do grupo de crianças, principalmente no que diz respeito à necessidade evidenciada no começo da prática pedagógica. No início, muitas crianças do grupo demonstravam uma reação negativa a materiais de texturas diferentes e à sua manipulação. Com o desenvolvimento de variadas atividades, e um maior foco nesta necessidade de exploração sensorial, no final da prática pedagógica muitas crianças já exploravam de forma autônoma diversos tipos de materiais, sem qualquer tipo de apoio e incentivo do adulto. Em todas as atividades realizadas, estabeleceu-se como prioridade, proporcionar à criança um momento de exploração livre e autônoma, um momento de aprendizagem ativa, e essa evolução das capacidades de cada criança foi bastante visível durante e no final da prática pedagógica da mestranda.

Importa também salientar, a importância que a mestranda procurou dar à curiosidade de cada criança, o seu impulso de descoberta e a sua enorme vontade de produzir e criar. Em diversos momentos, foi perceptível o facto da criança evidenciar uma maior satisfação em aprender quando a ação ia ao encontro dos seus interesses e propósitos.

Torna-se necessário realçar de forma breve, alguns materiais elaborados pela díade e que merecem o devido destaque. De forma a valorizar a participação das famílias das crianças nas atividades desenvolvidas com o grupo, a díade realizou com cada criança um diploma de participação a ser entregue a cada família (cf. Apêndice E1). Este diploma serviu não só como forma de valorização, como também de interação e comunicação entre a díade e as famílias de cada criança. É também realçada a realização de uma estante de livros para a sala de atividades (cf. Apêndice E2), que surgiu essencialmente como uma necessidade evidenciada pela díade durante a prática pedagógica.

Sendo algo inexistente na sala 1B, a díade juntamente com a orientadora cooperante e todo o grupo de crianças, construiu uma estante à altura da criança onde pudessem ser colocados todos os livros existentes na sala.

Ademais, em jeito de consideração final, julga-se pertinente evidenciar o facto de que em todos os momentos da prática pedagógica, as produções realizadas pelas crianças foram sendo sempre valorizadas e expostas na sala de atividades, não só pelo aspeto já referido, mas também como forma de exposição dos trabalhos para a restante comunidade educativa e famílias das crianças (Gandini, 2016).

Por fim, importa salientar a cooperação e relação existente entre estagiárias e restantes profissionais da instituição do contexto de creche. É desta forma realçada a dinâmica participativa e de entreajuda entre as equipas pedagógicas de todas as salas da instituição. Em diversas ocasiões, tanto a mestranda como as restantes estagiárias, tiveram a oportunidade de participar na tomada de decisões para a realização de atividades comuns a toda a instituição. Destacase assim, a construção de uma estrutura em formato de ovo de páscoa com grandes dimensões (cf. Apêndice E3) e a posterior decoração por parte de todos os grupos de crianças da instituição, estagiárias, orientadoras cooperantes e assistentes técnicas. Foi também realizado pela equipa de estagiárias, uma peça de teatro com fantoches (cf. Apêndice E4), previamente feitos pelas crianças de todas as salas, e que foi apresentada em conjunto a toda a instituição. A peça de teatro foi de inteira autoria da equipa de estagiárias e tinha como principais protagonistas, personagens que identificavam a personalidade das orientadoras cooperantes, estagiárias e assistentes técnicas. Na reta final da prática pedagógica, foi realizado em conjunto pela equipa de estagiárias, a comemoração especial do dia da mãe para todas as salas da instituição. A preparação deste evento exigiu uma grande cooperação não só entre estagiárias como também com a restante equipa pedagógica, que apoiou e colaborou em diversos momentos. Importa realçar que, a realização desta comemoração proporcionou uma interação bastante positiva entre a mestranda e as famílias das crianças.

Neste sentido, e sobretudo devido à grande cooperação existente entre toda a equipa pedagógica, foi possível à mestranda, revelar durante toda a PES I, uma postura democrática, ética e deontológica, essencial na interação pedagógica com todos os atores do processo.

Será necessário finalizar o presente subcapítulo com a afirmação de que a prática educativa realizada no contexto de creche, revelou-se de extrema importância na construção de saberes e competências profissionais para a mestranda. Somente desta forma, foi possível ultrapassar dificuldades, dúvidas e receios previamente estabelecidos e posteriormente superados. Foi através da ação pedagógica em creche que se estabeleceu um olhar direcionado para as diversas capacidades interativas da criança de idade tão precoce, para os seus direitos em exercer a sua expressividade e de se compreender como um ser ativo e competente (Soares da Silva & Pantoni, 2009).

Durante toda a prática, foi visível a importância da interação adulto-criança para o desenvolvimento da própria criança, comprovando que é através desta interação que ela “(...) constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às experiências e à realidade que a rodeia (...)” (Almeida, Aguiar & Pinto, 2012, p.96).

3.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No presente subcapítulo, irá ser descrita e analisada a ação pedagógica desenvolvida no contexto de pré-escolar, numa sala com 24 crianças de três anos de idade.

Tal como descrito no capítulo 2 do presente relatório, o grupo de crianças da sala A apresenta uma grande homogeneidade no que diz respeito às suas idades, no entanto, cada criança possui traços de personalidade único e características bastante singulares. No que concerne ao desenvolvimento, o grupo apresenta alguma heterogeneidade, com duas crianças a serem acompanhadas por técnicas da E.L.I, e algumas crianças com dificuldade na comunicação e linguagem. Para a mestranda, a primeira dificuldade a superar correspondeu exatamente a este facto: o grande número de crianças que constituíam o grupo, comparativamente ao grupo na valência de creche, e as

suas diferenças e particularidades. No entanto, o crescimento na aprendizagem da própria mestrandia passou exatamente por adaptar a sua postura e estratégias, de forma a acompanhar cada uma destas individualidades, desenvolvendo, mais uma vez, estratégias pedagógicas diferenciadas que correspondessem aos interesses e necessidades de cada criança (Decreto-Lei nº 240/2001).

Todo o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças da sala A, foi sempre ao encontro dos interesses e necessidades de cada criança, através da planificação de atividades em pequeno e grande grupo, centradas nas Áreas de Conteúdo e domínios preconizados pelas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Desde o início da prática educativa que foi bastante perceptível o interesse de todo o grupo de crianças pela descoberta do mundo físico e natural, surgindo sempre nos momentos de diálogo entre o adulto e as crianças, questões sobre tudo o que observavam ao seu redor.

À semelhança do que foi percebido com o grupo de crianças no contexto de creche, as crianças da sala A exigiram também uma rotina de cuidados e uma postura um pouco semelhante ao contexto vivenciado anteriormente. Por serem crianças com 2 e 3 anos de idade, a rotina diária envolvia também o tempo de sesta e cuidados e o processo de desfralde presente neste momento. Algumas crianças, no início do ano letivo, ainda se encontravam a usar a chupeta com alguma frequência, pelo que a capacidade de comunicar verbalmente era ainda um pouco reduzida. Posto isto, um dos objetivos da prática educativa no contexto de pré-escolar, foi exatamente alargar e diversificar o campo lexical do grupo de crianças, criando intencionalmente situações de comunicação em diferentes contextos, promovendo o contacto das crianças com os livros e dinamizando histórias e peças de teatro (Lopes da Silva et al., 2016).

Como já referido anteriormente, o interesse do grupo de crianças pelo mundo natural e social e tudo o que é vivenciado ao seu redor, foi evidenciado desde o início da Prática Educativa Supervisionada II. Aquando da chegada da diáde à instituição, o grupo da sala A já se encontrava a desenvolver o projeto acerca das características do Sol e da Lua. No desenrolar do projeto, foi dinamizada pela orientadora cooperante, a leitura da história “Papá, por favor, apanha-me a Lua”, de Eric Carle. Com a leitura da história e o posterior questionamento acerca da mesma, o E. decidiu, por iniciativa própria, “criar”

uma música acerca da Lua com a melodia de uma canção popular e já bastante conhecida pelo grupo, evidenciando o enorme interesse e prazer das crianças por este subdomínio, principalmente o cantar e inventar novas canções.

Com a criação da música e a dinamização da história, o grupo de crianças ganhou um fascínio ainda maior pelos elementos do Sol e da Lua, estando presentes nos diálogos realizados entre o grupo e o adulto. No dia seguinte, no tempo de acolhimento, a M.C. diz às restantes crianças que acordou bastante cedo nesse dia pois ficou assustada por não ter encontrado o sol àquela hora (5:30h da manhã). Entretanto, surge uma dúvida geral, num momento de conversa em grande grupo, sobre a diferença entre o dia e a noite, incidindo sobre a questão da função do sol e da lua. No dia seguinte, o H.V., pergunta à educadora qual a diferença entre o dia e a noite, e o porquê de nem sempre podermos ver a lua. Posto isto, a educadora juntamente com as famílias das crianças, elabora e organiza materiais sobre o tema, de forma a que tudo ficasse exposto na sala de atividades. Na perceção da mestrandia, a observação desta cooperação entre escola e família logo no início da prática pedagógica, tornou-se numa ótima oportunidade para perceber a importância do papel do/a educador/a na inclusão das famílias nos projetos a serem vivenciados pelo grupo de crianças (Decreto-Lei nº 241/2001).

Cada trabalho realizado com as famílias, era posteriormente explicado e apresentado em grande grupo pela criança que o havia elaborado (cf. Apêndice A13). Com a apresentação dos trabalhos, era sempre oferecido à criança um feedback positivo e um incentivo à continuidade do seu esforço (Bertram & Pascal, 2009; Post & Hohmann, 2011), motivando o restante grupo para a realização do trabalho com os pais. Depois de apresentados os trabalhos, estes eram expostos no interior da sala de atividades num lugar escolhido pela própria criança (cf. Apêndice A14). As exposições no interior da sala de atividades, contribuíram não somente para a criação de um espaço mais acolhedor, como também para a documentação dos projetos a serem desenvolvidos pelo grupo, a ser visualizada não somente pelas famílias das crianças, mas também por toda a comunidade educativa (Gandini, 2016).

Foi através da apresentação do trabalho da C.L. que surgiu a questão impulsionadora de todo o projeto desenvolvido pelas crianças da sala A, juntamente com a diáde, a orientadora cooperante e as famílias das crianças. Como referido, a questão surgiu da reação animada e indagadora das crianças

à apresentação do trabalho realizado pela C.L. juntamente com a sua família. Ao apresentar as curiosidades descobertas com os seus pais, a C.L. mostrou ao grupo uma grande imagem do Planeta Terra. Ao ver a imagem, a M.E.C perguntou de imediato o que o Planeta Terra tinha e quais as suas características, o que proporcionou um grande debate entre o grupo, com algumas das crianças a responderem que o Planeta não tinha nada e outras a contraporem ao dizer, por exemplo: “O Planeta Terra tem casas” (H.V.). Surgiu assim, um novo trabalho de projeto com o grupo da Sala A. Importa referir que, tal como salientado no capítulo 1 do presente relatório, o trabalho de projeto, desenvolvido durante a PES II, compreendeu as quatro fases descritas por Vasconcelos (2012), e que, irão ser mais uma vez caracterizadas no presente capítulo.

Na primeira fase, a definição do problema, foram escolhidas entre o grupo de crianças e a díade, as questões que iriam ser investigadas e o assunto a ser estudado – o Planeta Terra (Vasconcelos, 2012). Nesta fase, foram essenciais os momentos de diálogo em grande grupo, a partilha de conhecimentos entre as crianças e a díade, tornando-se fundamental a esquematização de saberes com apoio da escrita do adulto e os desenhos das crianças (cf. Apêndice A15). Para a esquematização de saberes, partiu-se de um conhecimento base sobre o assunto (Vasconcelos, 2012), uma vez que, quando se explora um tópico familiar para as crianças, elas podem contribuir para a realização do projeto com os seus próprios conhecimentos e sugerir as linhas de investigação a seguir (Katz, 2016). Quando questionadas sobre o que já sabiam, muitas crianças associaram o tópico a ser investigado, ao projeto anteriormente explorado pela educadora, respondendo a alguns conceitos sobre o sol e a lua. Esta associação foi sempre incorporada em todo o projeto, sendo que em nenhuma ocasião se retiraram os trabalhos realizados anteriormente com as famílias. Importa salientar que, muitos dos trabalhos incluíam não só os tópicos que estavam a ser explorados – Sol e Lua – como o próprio Planeta Terra, e assim, o projeto iniciado pela díade tornou-se uma continuação daquilo que já havia sido explorado anteriormente, havendo sempre uma ligação. Nesta fase, foi perceptível para o adulto, o facto de as crianças perspetivarem o Planeta Terra como um conceito totalmente abstrato, e não o lugar onde eles estão inseridos.

Na segunda fase, a planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, 2012), foi mais uma vez delineado com as crianças aquilo que se iria investigar e de que forma poderíamos pesquisar (cf. Apêndice A16). Nesta fase, foi perceptível para a mestranda, o interesse das crianças pelo uso de novas tecnologias e a exploração de livros. Muitas crianças quiseram também envolver a própria família na pesquisa para o projeto, dizendo: “A minha mãe vai ajudar a procurar fotografias na internet” (H.V.), “Os pais ajudam a ver nos livros” (J.Q), “Eu vou procurar no telemóvel do pai” (Z.G), sendo assim notória a necessidade das crianças em envolverem as próprias famílias, as vivências mais familiares, no desenvolvimento do trabalho de projeto. Esta fase de *planificação não-linear* (Vasconcelos, 2012; Katz, 2016), tornou-se essencial para a díade ter uma perceção dos interesses, necessidades e potencialidades do grupo de crianças (*ibidem*), sendo que, tal como Vasconcelos (2012) refere, tratando-se de um diagnóstico dinâmico, este vai se reformulando através das novas informações que as crianças vão recebendo.

Os mapas conceptuais realizados com as crianças, foram sempre sendo expostos no interior da sala de atividades, de forma a que o grupo de crianças pudesse ir tendo noção do progresso de desenvolvimento do trabalho de projeto, tudo aquilo que já havia sido realizado e aquilo que ainda faltava pesquisar.

A fase de planificação do projeto, evidenciou-se, na perceção da mestranda, como uma etapa de formulação de objetivos, uma colocação de hipóteses de tudo aquilo que poderia acontecer, principalmente por se tratar de um projeto a ser desenvolvido com um grupo de crianças com idades muito precoces, lembrando o facto de que, no início do projeto, parte do grupo ainda tinha apenas dois anos de idade. Importa também salientar que, nesta fase, foi também bastante notório o interesse das crianças pela descoberta dos animais e “quais os que habitam o Planeta Terra” (R.F.; H.V.; M.C.), tornando-se este, um dos focos principais no desenrolar do projeto.

A terceira fase, a execução do projeto, é a etapa das experiências diretas da criança (Vasconcelos, 2012), onde se desenvolvem atividades de forma a que sejam aprofundados os conhecimentos das crianças. Na fase de definição do problema, muitas crianças demonstraram querer investigar quais as cores do Planeta e o porquê dessas mesmas cores. Tratando-se de um grupo com interesse no uso de novas tecnologias, numa das atividades iniciais, a díade

proporcionou a projeção de diversas imagens e vídeos sobre o Planeta Terra. A sala de atividades foi organizada de forma a que ficasse semelhante a uma sala de cinema, uma indicação das próprias crianças, e, num ambiente tranquilo e só com luz natural, as crianças poderem assistir ao “cinema do Planeta Terra”, a forma como o E.P. denominou a atividade (cf. Apêndice A17). Durante a visualização, foi mantido um diálogo entre as crianças e a díade, por forma a que tudo o que estava a ser visionado fosse perceptível a cada criança. Através dos vídeos da rotação do Planeta, foi perceptível a articulação que algumas crianças conseguiram fazer com o projeto trabalhado anteriormente, o Sol e a Lua. Durante a atividade, foi dada maior ênfase às cores que o Planeta Terra tem, surgindo assim, uma dúvida a todo o grupo: “O que é o branco?”.

Terminada a atividade do “cinema do Planeta Terra”, o grupo pediu para realizarem uma pintura em conjunto sobre o tópico em questão (cf. Apêndice A18). Com a pintura, todo o grupo evidenciou as cores do Planeta Terra e a sua forma, sendo que durante a atividade, era pedido a cada criança que verbalizasse aquilo que estava a fazer, o que estava a pintar e o porquê. No final da atividade, todo o grupo apercebeu-se que a cor branca não estava presente na pintura, principalmente nas suas “pontas” – os polos. Assim, em conversa com as crianças, e apercebendo-se que o branco representava a neve e as nuvens, foi decidido em grande grupo, colocar na pintura pedaços de tecido branco e algodão, que iriam representar a neve e as nuvens, respetivamente (cf. Apêndice A19). Posteriormente, num dos momentos de diálogo em grande grupo, as crianças decidiram que a pintura do Planeta Terra deveria ser exposta numa das paredes da sala de atividades, concluindo que era “o Planeta da nossa sala” (E.P.).

Durante a fase de exploração do Planeta Terra, a sua forma, cores e rotação, a díade trouxe um globo terrestre para a sala de atividades. O entusiasmo das crianças por algo mais concreto e palpável, foi o que impulsionou toda a atividade. Durante a atividade de exploração, a díade fez questão que cada criança pudesse explorar o globo de forma livre e autónoma (cf. Apêndice A20).

Respondendo também a uma das formas de pesquisa que as próprias crianças haviam proposto, foi sugerido que trouxessem de casa livros e histórias sobre o tópico a ser explorado, o Planeta Terra. Fazendo parte da rotina das crianças o tempo da tarde incluir a hora do conto, durante todo o

projeto iam sendo dinamizados e explorados os livros que as próprias crianças traziam de casa. Sendo importante salientar que todos os livros foram não só dinamizados na hora do conto, como também posteriormente explorados por cada criança (cf. Apêndice A21).

Explorado o tema do Planeta Terra, procedeu-se à pesquisa de uma das dúvidas das crianças: “Os animais andam no Planeta Terra?” (R.F.). Mais uma vez, a pesquisa foi iniciada com a visualização e projeção de diferentes animais e os seus habitats, respondendo a mais uma questão do grupo: “Os animais vivem no gelo?” (M.G.). Durante a visualização, as crianças iam apontando as diversas diferenças dos animais, quais os que tinham patas, quais os que tinham asas, barbatanas, entre outras coisas. Autonomamente, as crianças foram verbalizando quais os animais terrestres, demonstrando maior dúvidas nos animais marinhos e aéreos. Finalizada a projeção, a díade desenvolveu um jogo de classificação com o grupo de crianças. Em grande grupo, as crianças podiam escolher uma das fotos de um animal e colocar no conjunto correspondente ao seu habitat (cf. Apêndice A22). Na atividade, foi perceptível o facto de cada criança identificar mais facilmente as características do animal do que o seu habitat, no entanto, com o apoio e questionamento da díade, as crianças conseguiram identificar mais facilmente qual o conjunto em que deveria ser colocada a foto do animal. Posteriormente, o quadro de conjuntos realizado pelas crianças foi exposto no interior da sala de atividades. Ao longo do desenvolvimento do projeto, à medida que íamos falando acerca dos animais do Planeta Terra, algumas crianças associavam e apontavam para o quadro, referindo qual o habitat do animal em questão.

Quando iniciada a pesquisa de quais os animais que habitam o Planeta, algumas crianças dirigiram-se autonomamente para a área da biblioteca, e, pegando num livro com animais, mostravam à díade e à educadora os animais que tinham encontrado, o seu nome e habitat: “Olha! É o macaco, ele vive no verde do Planeta (...) o macaco anda no meio da floresta” (E.P.). A J.Q., ao pegar num livro com diversos pássaros, chamou a mestrande e apontando para as imagens do livro, disse: “Tem pássaros que andam no ar, são aéreos”, associando as imagens presentes na história com a atividade realizada anteriormente.

Como já referido, uma das questões levantada pelas crianças era precisamente a existência de animais nos Polos Norte e Sul. Posto isto, aliando

o interesse do grupo pela dinamização de histórias e as artes plásticas, a mestrandia dinamizou, através de um flanelógrafo, a história “O Pinguim Carteiro”, de Debi Gliori. A história despertou bastante interesse no grupo, não só por ter alguns dos animais que vivem nos polos, como por ter sido uma dinamização diferente do que o grupo estava habituado (cf. Apêndice A23). O uso do flanelógrafo, por ser um material didático diferente do que o que se costuma explorar com o grupo, despertou um maior interesse e curiosidade em cada criança.

Terminada a dinamização da história, cada criança dirigiu-se até às mesas de trabalho, e consoante o que havia escolhido, pode decorar com materiais de diversas texturas, um animal que estava representado na história – pinguim ou urso polar. Nesta atividade, foi dada liberdade a cada criança para a escolha daquilo que queria realizar, podendo decorar um ou vários animais, como foi o caso da I.M, S.C e C.M., que finalizaram a atividade apenas com a intervenção do adulto (cf. Apêndice A24).

Mais uma vez se refere que, em cada momento de diálogo em grande grupo, entre a díade e as crianças, era sempre revisto aquilo que já havia sido pesquisado e aprendido. Nestes momentos de conversa, não só a díade questionava as crianças, como as próprias evidenciavam algo que tinham visto e/ou falado com as famílias. Estes momentos, ajudaram bastante no direcionamento de todo o projeto, o caminho que as crianças queriam seguir, como e o que queriam pesquisar posteriormente. Numa conversa em grande grupo, as crianças demonstraram novamente interesse em perceber o que o Planeta Terra tinha e se “a escola também está dentro do Planeta” (I.M.). De forma a desconstruir o conceito abstrato que até então o grupo apresentava, a díade juntamente com a educadora, proporcionou uma visita ao exterior da instituição para que todo o grupo de crianças pudesse conhecer aquilo que o nosso Planeta tem. Numa manhã, o grupo de crianças e a restante equipa educativa, passearam a pé pelo centro da cidade – as redondezas da instituição. Durante a visita ao exterior, as crianças iam evidenciando aquilo que iam vendo ao seu redor, exclamando sempre com bastante entusiasmo (cf. Apêndice A25). À medida que íamos caminhando, cada criança reconhecia o que estava à sua volta e mostrava ao adulto o que “o Planeta Terra tem”. O E.P ao passar por uma rua com alguns prédios, disse: “O Planeta tem muitas casas”, a I.M. demonstrou um grande desagrado quando ao olhar para o chão

disse: “O Planeta Terra tem muito lixo”. Quando o grupo entrou num pequeno jardim da cidade ficou bastante entusiasmado com a diversidade de plantas que lá se encontrava e por perceberem que “O Planeta Terra tem muitas flores” (J.Q.), e “O Planeta tem árvores, muitas árvores (...) é o verde” (L.S.). A pedido de todo o grupo, durante a visita íamos tirando fotografias do que as próprias crianças evidenciavam, de forma a que tudo pudesse ser devidamente documentado. As fotografias revelaram ser mais uma forma de motivar as crianças a encontrarem aquilo que o Planeta Terra tem, uma vez que de cada vez que elas descobriam algo, imediatamente procuravam a máquina fotográfica para o registar. Todas as fotografias tiradas durante a visita ao exterior, foram posteriormente expostas no painel que se encontra no exterior da sala de atividades, juntamente com o registo feito por cada criança, de forma a que as famílias e comunidade educativa, pudessem observar tudo aquilo que a sala A tinha descoberto.

Na perspetiva da mestranda, o que mais a entusiasmou na visita ao exterior foi exatamente a descoberta das crianças, a saída do abstrato para o real. Chegando à instituição, quando as crianças começaram a ver a escola, já no final da visita, exclamaram com algum espanto: “Olhem! A nossa escola está no Planeta Terra”, perspetivando desta forma, que elas próprias se encontram inseridas no Planeta Terra.

No final da visita ao exterior, a díade reuniu as crianças em grande grupo para um momento de diálogo. Nesse momento, foi dada a oportunidade para que à vez, cada criança pudesse dizer como foi a visita e o que descobriu. Tendo parte do grupo se focado mais nos animais que descobriu durante a visita, algumas crianças descreveram a “(...) laranjeira com laranjas que estava numa casa ao lado da escola” (J.Q.), as “árvores muito grandes” (L.S.), que “o Planeta Terra tem muitos carros” (E.P.), “descobri a minha loja que também está no planeta” (Z.G. – uma criança de origem chinesa ao descrever uma das lojas que viu durante a visita), “eu vi muitas pessoas a trabalhar na rua” (C.L.), “eu vi que o Planeta Terra tem muitas casas, tem casas pequenas e grandes” (M.G.), e por último, a L.R. que, com bastante entusiasmo, evidencia: “ eu vi que o nosso planeta tem o sol lá em cima, tem muito sol”, fazendo mais uma vez a associação ao trabalho realizado anteriormente.

De forma a aliar o interesse do grupo pelas atividades de educação física, com a necessidade de ser explorado o domínio da matemática, a díade

organizou a atividade “Terra e Mar” que consistia essencialmente, na exploração de diversos conceitos e propriedades. Em grande grupo, foram colocadas no chão da sala de atividades, duas figuras geométricas já trabalhadas com o grupo: um quadrado verde e um triângulo azul. Antes de iniciada a atividade, a dÍade perguntou ao grupo o que poderiam representar essas duas figuras, ao que todas as crianças imediatamente associaram ao mar (azul) e à terra (verde). Numa primeira parte, com todas as crianças a andarem livremente pela sala, quando a mestranda afirmava a palavra “mar” ou “terra” todas as crianças tinham que imediatamente se dirigir até ao lugar correspondente (cf. Apêndice A26). A tarefa ia sendo mais complexa à medida que a dÍade ia adicionando mais conceitos.

Na segunda parte da atividade, e já tendo espalhado previamente pela sala vários cartões com figuras geométricas de diferentes tamanhos, as crianças andavam livremente por toda a sala e, à medida que iam encontrando as figuras “escondidas” tinham que as ir colocando no sitio correspondente, desenvolvendo assim, através de uma atividade lúdica, noções matemáticas com a criança, em particular o seu pensamento espacial (Lopes da Silva et al., 2016).

Na finalização da terceira fase do trabalho de projeto, foi desenvolvida com o grupo de crianças, uma atividade relacionada com o conceito de “mar” e que advinha também de uma proposta da unidade curricular de Projeto de Expressões. Sendo uma das perguntas colocadas pelo grupo, a existência de mar no Planeta Terra, fez bastante sentido não desenvolver este conceito apenas em diálogo com a grupo, mas também o tornar um pouco mais prático. Na impossibilidade de podermos ir “visitar” o mar, a dÍade organizou as crianças em pequenos grupos de quatro elementos, e, cada pequeno grupo, dirigiu-se até uma pequena sala da instituição. No chão da sala encontravam-se disponíveis folhas brancas de tamanho A3 para cada criança, pinceis e tinta azul, ao mesmo tempo que se ouvia uma música relaxante com uma compilação de sons associados ao mar. Ao entrarem na sala as crianças identificavam de imediato o som do mar e as suas características, e, por isso, facilmente percebiam a tarefa que se seguia. À medida que evidenciavam aquilo que ouviam, as crianças pintavam livremente nas folhas brancas (cf. Apêndice A27). Durante a atividade cada criança ia expressando aquilo que ia sentindo, evidenciando algumas diferenças, como por exemplo: “Acho que

estou a acordar” (R.F.), “Eu ouço o mar” (I.P.), “O mar tem muitas ondas” (J.Q.), “É a música que tem o mar” (H.V.), “O mar está cheio de água” (E.P.), “A música também tem montanhas, vou pintar montanhas” (M.E.C.), evidenciando as diferentes formas que cada criança pode interpretar uma mesma música.

Importa realçar que, durante a fase de execução do projeto, foram sempre efetuados pontos de situação diários (Vasconcelos, 2012), de forma a que todas as crianças fossem percebendo aquilo que estava a ser pesquisado e desenvolvido, e o que poderia ser planificado posteriormente. Desta forma, todas as pesquisas realizadas e trabalhos efetuados, foram sendo expostos no interior da sala de atividades, de modo a que cada criança fosse percebendo a linha de investigação e continuidade do projeto.

No final da fase de execução do projeto, a díade juntamente com a orientadora cooperante, desenvolveu um ateliê com as famílias das crianças. O atelier foi pensado e desenvolvido juntamente com o grupo de crianças, que durante a fase de execução evidenciou o facto de as famílias ainda não terem participado em nenhuma atividade. Num primeiro momento, cada criança realizou um convite para ser entregue à respetiva família e planeou aquilo que iria ser feito no atelier. Posteriormente, e com data e horas já marcadas, cada família pôde pintar o seu móbil juntamente com as crianças (cf. Apêndice A28). Durante o tempo no atelier, foram sendo projetadas as fotos de todo o desenvolvimento do projeto “O Que tem o Planeta Terra?”, com a participação de cada criança.

Finalizadas todas as atividades de execução do projeto, seguiu-se a última etapa: a fase de divulgação e avaliação (Vasconcelos, 2012). A forma como o projeto iria ser divulgado foi discutido e decidido em grande grupo, valorizando a opinião e sugestão de cada criança. Aproveitando o facto de, na reunião em grande grupo conversarmos sobre os meninos da sala C que iriam à nossa sala entregar uns convites para a divulgação do seu projeto, o E.P. de imediato sugeriu a forma como iríamos divulgar o nosso trabalho, “vamos mostrar os nossos trabalhos aos amigos (...) vamos fazer convites como foi com os pais”, disse. Logo de seguida, e sem muita intervenção da díade, as crianças começaram a mostrar as suas ideias: “vamos mostrar os desenhos” (I.P.; J.Q.; I.M.), “eu quero fotografias” (M.G.), “vamos pôr lá fora” (S.C. referindo-se ao corredor), “eu quero mostrar aos pais” (M.L.), “vamos fazer

convites com muitos desenhos” (L.R.). Foi assim planeada a forma como todo o trabalho iria ser divulgado, uma exposição a toda a comunidade educativa e famílias. Respeitando as propostas das crianças, a díade juntamente com o apoio da orientadora cooperante, preparou toda a estrutura da exposição final do projeto sobre o Planeta Terra. Mesmo antes da exposição, as crianças realizaram todos os convites e entregaram pessoalmente a cada elemento da instituição e famílias (cf. Apêndice A29). Em conversa com as crianças, foi possível para a mestranda, perceber o entusiasmo de cada uma com a realização da exposição e a sua divulgação, percebendo que este processo consciencializa a criança da consideração que o adulto tem pelo seu trabalho (Gandini, 2016). O facto de cada criança poder sair da sala de atividades e percorrer o espaço de toda a escola para entregar os convites realizados por eles mesmos, foi o culminar de todo um projeto realizado com sucesso.

A exposição, que ficou disponível nos corredores da instituição durante duas semanas, documentou todas as fases de desenvolvimento do trabalho de projeto, com fotos, desenhos, trabalhos realizados pelas crianças e breves explicações que justificavam tudo o que havia sido explorado, indispensável para a compreensão de toda a experiência de projeto (Vecchi, 2016; Vasconcelos, 2012). Importa salientar que, depois de terminada a exposição fora da sala de atividades, esta foi transportada até ao interior da mesma, por forma a criar não só um aconchego do espaço, como também para continuar a documentação sobre as atividades e as etapas do seu processo (Gandini, 2016).

À medida que a comunidade educativa e famílias, visitavam a exposição, eram nomeadas crianças para explicarem aquilo que estava a ser divulgado (cf. Apêndice A29 – Fotografia 53). Nesta fase, foi perceptível o entusiasmo das crianças no momento de partilha e a interação que todos puderam estabelecer com toda a comunidade envolvente, tanto crianças como adultos.

O projeto “O que tem o Planeta Terra?”, foi sobretudo centrado nos interesses, necessidades e propostas de todo o grupo, respeitando e valorizando cada criança individualmente, de forma a que pudesse ser uma voz ativa e participativa (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2011; Bertram & Pascal, 2009).

Apesar de em todo o subcapítulo terem sido descritas exclusivamente as atividades realizadas no desenvolvimento do trabalho de projeto, durante toda a prática supervisionada foram também desenvolvidas atividades que

resultaram em aprendizagens significativas para todo o grupo de crianças. As atividades incidiram essencialmente sobre os conceitos explorados no início da prática. Como já foi referido, no início de toda a prática educativa, o grupo já se encontrava a desenvolver o projeto que explorava o conceito de Sol e Lua, e, posteriormente, investigou acerca da diferença entre o dia e a noite. De forma a que todos os conceitos fossem adquiridos com sucesso, a díade dinamizou diversas atividades planificadas de forma a desenvolver as áreas de conteúdo e domínios preconizados pelas OCEPE. Como tal, a mestranda dinamizou a história, “Dia e Noite” de Giselle Vargas, que explorava de forma simples e explícita estes dois conceitos, que até então eram um pouco confusos para todo o grupo de crianças. Durante a história, e ao mesmo tempo que visualizavam as imagens nela representadas, as crianças iam verbalizando aquilo que viam e percebiam: “é o sol do dia” (H.V.), “tem o sol de dia e a lua de noite” (J.Q.), “o escuro é a noite” (L.S.), percebendo assim, a importância do/a educador/a criar um clima de comunicação para que a criança possa ir “(...) dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.62).

Ademais, para além da dinamização de histórias, a díade promoveu também outras atividades para a exploração dos conceitos supracitados. O desenvolvimento de noções matemáticas e a inserção deste domínio no quotidiano das crianças, o desenvolvimento das diferentes linguagens artísticas e o enriquecimento das possibilidades de expressão e comunicação de todas as crianças, foram alguns dos objetivos primordiais na fase inicial da prática educativa.

Aproveitando as comemorações de São Martinho e Natal, a equipa de estagiárias dinamizou duas peças de teatro para toda a comunidade educativa, explorando assim, outras formas de comunicação e expressão, representando situações reais significativas para a criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Torna-se também fundamental para a mestranda, descrever e analisar uma atividade planificada e dinamizada com o grupo de crianças aquando da finalização do trabalho de projeto. A atividade tornou-se bastante significativa para a mestranda, por ter explorado um domínio não muito desenvolvido pela díade.

A atividade de educação física centrou-se no desenvolvimento da consciência e domínio do corpo da criança, através de uma abordagem lúdica (Lopes da Silva et al., 2016). A atividade foi apresentada de forma atrativa e teve sempre em conta os interesses e motivações do grupo de crianças (*ibidem*). Sendo assim, iniciada em grande grupo, a atividade começou pela dinamização de uma história inventada pela mestranda. A história retratava e caracterizava o “Soldado Bernardo” – tendo em conta o interesse manifestado pelo grupo por este tema – e descreveu essencialmente todo o percurso feito pelo soldado para conseguir resgatar os animais da Floresta do Planeta Terra.

O percurso descrito na história, era semelhante àquele que as crianças iriam também percorrer. No final, a mestranda convidou todas as crianças a serem como o soldado Bernardo, ao que todos responderam afirmativamente e com bastante entusiasmo. O percurso de obstáculos permitiu a cada criança desenvolver o controlo e movimentos do seu próprio corpo, através de um percurso de Deslocamentos e Equilíbrios (Lopes da Silva et al., 2016). A atividade foi realizada na sala de atividades, em pequeno e grande grupo, na primeira e segunda parte da atividade, respetivamente. No percurso, cada criança tinha de andar por cima de linhas retas e bancos compridos, saltar com os dois pés juntos, rastejar e lançar algumas bolas.

É necessário realçar o facto de a atividade ter sido planificada não só para ir ao encontro da necessidade que a mestranda sentiu em desenvolver uma atividade que abordasse este domínio, mas também que correspondesse com as necessidades evidenciadas num pequeno grupo de crianças. Durante toda a prática educativa, a mestranda observou que algumas crianças do grupo não interagiam nem participavam da atividade de educação física, dinamizada por um professor extracurricular. Posto isto, um dos principais objetivos da atividade era exatamente a integração e participação destas mesmas crianças, tendo sido cumprido com sucesso.

Tendo repetido o percurso duas vezes, foi perceptível a dificuldade de algumas crianças ao realizarem pela primeira vez, necessitando do apoio do adulto. Da vez que repetiram, todas as crianças realizaram o percurso de forma livre e autónoma sem nenhum tipo de apoio, evidenciando a importância do/a educador/a promover a autonomia, confiança e iniciativa das crianças na realização das tarefas (Hohmann & Weikart, 1995; Bertram & Pascal, 2009; Gambôa, 2011). Na perspetiva da mestranda, o sucesso na integração das

crianças deveu-se sobretudo à dinamização e contextualização anteriormente realizada, provocando uma maior motivação a todo o grupo, evidenciando o facto do/a educador/a necessitar de abordar este domínio de uma forma lúdica e atrativa (Lopes da Silva et al., 2016).

3.2.1. Considerações

Na perspetiva da mestranda, a Prática Educativa Supervisionada no contexto de educação pré-escolar trouxe bastantes desafios e superações em todo o seu desenrolar. Desde o início, o grande desafio passou essencialmente pela procura de estratégias de resolução de conflitos e a conseqüente melhoria na interação entre o grupo. A articulação da prática pedagógica com os referentes teóricos e legais, e a conseqüente reflexão sobre a ação, proporcionaram o encontro de estratégias que superassem os desafios acima mencionados. Importa realçar que todas as atividades apresentadas no subcapítulo anterior, incidiram de forma bastante reveladora nas competências profissionais da mestranda.

À semelhança do que foi evidenciado no contexto de creche, a observação direta da postura e desempenho da orientadora cooperante, juntamente com a investigação ação realizada durante toda a PES II, influenciaram a evolução no desempenho profissional da mestranda. O processo de observação revelou-se como fulcral no planeamento de toda a ação e em toda a diferenciação pedagógica. Pela diferença entre o número de crianças de cada grupo dos dois contextos vivenciados, o processo de observação na PES II revelou-se mais desafiador. No entanto, é necessário frisar que em ambas as valências a mestranda focalizou a sua observação para cada criança, evidenciando os seus interesses e necessidades, podendo também conhecer cada uma das suas particularidades, essenciais para o desenvolvimento da ação educativa.

No que diz respeito à planificação de atividades (cf. Apêndice C2), e tratando-se de um instrumento de gestão e orientação da ação, é necessário frisar a integração das atividades tanto no trabalho de projeto vivenciado pelo

grupo de crianças, como também nas áreas e domínios de conteúdo preconizadas nas OCEPE, assegurando uma abordagem integrada e globalizante (Lopes da Silva et al., 2016). Os momentos de partilha entre a diáde e a orientadora cooperante revelaram-se essenciais para todo o planeamento da ação. Foi através desta partilha de ideias, observações e opiniões que surgiram vários momentos de discussão e reflexão sobre e para ação, e que se tornaram essenciais neste processo de planificação.

Neste sentido, os momentos de supervisão e a posterior reunião com a supervisora institucional, revelaram-se de igual modo essenciais na compreensão e reflexão sobre a prática pedagógica, possibilitando dessa forma, a superação das dificuldades sentidas pela mestrande e uma consequente evolução nas suas competências profissionais.

Ainda no que diz respeito à planificação de atividades, torna-se necessário salientar a dificuldade da diáde em descrever as aprendizagens evidenciadas no grupo de crianças. Esta dificuldade foi assim superada não só com o recurso ao Diário de Bordo elaborado pormenorizadamente durante toda a prática, como também com a observação mais individualizada para cada criança e o consequente apoio e reflexão com a orientadora cooperante.

Durante toda a prática pedagógica, a diáde optou por organizar atividades em pequeno e grande grupo. Tendo evidenciado desde início a dificuldade do grupo na sua autorregulação e no respeito pelos outros e pelas regras da sala, as atividades em grande grupo foram exatamente ao encontro dessas mesmas necessidades. A dinamização de histórias e o posterior questionamento, foram, na perspetiva da mestrande, a melhor forma de criar um clima de comunicação verbal, não só em grande grupo, mas mais especificamente com aquelas crianças que demonstravam uma maior dificuldade em se expressar, e, por isso, as histórias proporcionaram um diálogo mais complexo com cada criança. As atividades em pequeno grupo, incidiram em estratégias específicas adequadas a cada criança, sobretudo nas crianças com necessidades educativas especiais.

Importa realçar que, no que diz respeito à ação da mestrande durante toda a Prática Educativa Supervisionada II, a atividade de educação física descrita no subcapítulo anterior, demonstrou um impacto bastante positivo no desenvolvimento profissional da mestrande. Para além da atividade ter cumprido todos os objetivos previamente estabelecidos no momento da

planificação, o impacto que teve no desenvolvimento profissional da mestranda resultou em todo o seu sucesso e no cumprimento desses mesmos objetivos. Tudo isto adveio do processo de planificação que permitiu um grande momento de reflexão entre a orientadora cooperante e a mestranda, refletindo-se para e sobre a ação. Os objetivos estabelecidos no momento anterior à reflexão puderam ser totalmente alterados, uma vez que a reflexão da mestranda juntamente com a orientadora cooperante, a levaram a um olhar diferente de tudo aquilo que estava a ser planeado. Os conhecimentos da orientadora cooperante, juntamente com toda a reflexão realizada, levaram a uma mudança de perspectiva, um olhar mais atento, uma procura de novas soluções (Alarcão, 1996), impactando de forma bastante positiva a aprendizagem profissional da mestranda, como já referido anteriormente.

Importa referir que a reflexão para a ação foi sempre usada pela mestranda como uma forma de melhorar o seu desempenho profissional, a ação educativa perante o grupo de crianças, sendo por isso essencial, os momentos de diálogo e reflexão com a orientadora cooperante e/ou o seu par pedagógico.

A realização das narrativas reflexivas individuais (cf. Apêndice D), foram um fundamental instrumento de reflexão, possibilitando à mestranda, a articulação do que era observado na prática com a fundamentação de referentes teóricos e legais, procurando assim, o aprimorar de toda a ação educativa.

Julga-se essencial referir que, durante toda a prática educativa, a mestranda procurou adotar uma postura que promovesse a autonomia, sensibilidade e confiança na criança e acima de tudo, que estimulasse e desenvolvesse o grupo durante toda a sua rotina diária (Bertram & Pascal, 2009; Decreto-Lei nº 240/2001).

No que diz respeito ao desenvolvimento de todo o trabalho de projeto, é de salientar a importância desta metodologia no desempenho profissional da mestranda. Estando o trabalho de projeto, incorporado na Pedagogia-em-Participação, o objetivo da mestranda foi, essencialmente, procurar colocar o interesse e participação das crianças no centro de toda a metodologia (Gambôa, 2011). As maiores dificuldades incidiram principalmente na preparação e organização do espaço e dos materiais de forma a concebe-los como um recurso para o desenvolvimento curricular. Sendo assim, em toda a prática pedagógica foi visível a procura de melhorias da mestranda na

organização adequada do ambiente educativo, não só no que diz respeito à organização e preparação do espaço e materiais, como também na gestão do tempo e da rotina do grupo de crianças.

Importa salientar a importância que a documentação pedagógica obteve no desempenho de toda a ação educativa. Para além de ser um processo de registo da aprendizagem da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Bertram & Pascal, 2009) a documentação permitiu também uma maior perceção da evolução da criança ao longo de todo o trabalho de projeto, facilitando assim o momento de avaliação.

Finaliza-se o capítulo, realçando o facto de todas as crianças terem estado permanentemente envolvidas em todo o projeto demonstrando sempre bastante empenho e participação. Durante toda a prática educativa o grupo de crianças demonstrou sempre satisfação e conforto por aquilo que estava a ser vivenciado, sendo possível evidenciar, com o término do projeto, a sua continuidade nos trabalhos, desenhos e brincadeiras realizadas pelas crianças.

4. REFLEXÃO FINAL

No presente capítulo, irá ser realizada uma síntese reflexiva sobre o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais da mestranda, que ocorreram durante todo o percurso da Prática Educativa Supervisionada. Tendo em conta que o ato reflexivo surge como uma prática basilar na própria ação (Alarcão, 1996), torna-se fulcral recorrer a esta estratégia para espelhar todo o desenvolvimento profissional.

Numa visão retrospectiva, a realização do presente relatório e todo o percurso formativo da mestranda, tornou explícita a importância de saber mobilizar conceitos teóricos para um contexto prático e, dessa forma, criar uma relação biunívoca entre a teoria e a prática. De facto, é o conhecimento teórico que apoia a prática do/a educador/a e lhe confere também a capacidade de agir em qualquer contexto, apoiando-se nesses mesmos conhecimentos. Posto isto, foi através da articulação entre teoria e prática que a mestranda compreendeu e se capacitou para a melhoria na prática educativa.

No culminar de todo o percurso formativo, torna-se essencial para a mestranda, frisar a importância e contributo de todas as unidades curriculares presentes no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Ao longo de todo o percurso, foi notório o contributo e apoio na construção de saberes teóricos que as várias unidades curriculares trouxeram à mestranda e, fundamentalmente, o conhecimento de quadros legais e teóricos que constituíram a base sustentadora de todo o desenvolvimento de competências da mestranda. Torna-se essencial salientar que, esta construção de saberes adquirida durante o percurso académico, culminou na melhoria de competências profissionais ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada, permitindo à mestranda, agir eficazmente nos diferentes contextos, criando um ambiente educativo rico em aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2016).

Face ao exposto, urge salientar o impacto da Prática Educativa Supervisionada, unidade curricular inclusiva, no desenvolvimento profissional da mestranda. O conhecimento e prática em diferentes contextos, permitiu uma visão mais ampla, crítica e fundamentada, da educação de infância. O planeamento e desenvolvimento de ações educativas significativas para dois

grupos de crianças distintos, permitiu à mestranda um maior crescimento e visão mais ampla da ação do profissional na educação de infância.

Desta forma, torna-se fundamental salientar o impacto que os diferentes contextos trouxeram para a mestranda. Ao apresentarem algumas características semelhantes pela proximidade de idades, tanto a prática educativa no contexto de creche como a do contexto de pré-escolar, exigiram à mestranda uma maior preocupação com a rotina de cuidados, a promoção da autonomia no grupo de crianças e o desenvolvimento da linguagem oral. Posto isto, o momento de transição entre os dois contextos relevou-se bastante positivo e motivador para a mestranda, uma vez que, mesmo havendo uma ligeira diferença no número de crianças de cada grupo, as suas características eram semelhantes. Importa ainda salientar, o facto de que nos dois contextos a mestranda procurou sempre estabelecer uma relação de confiança e proximidade com cada criança do grupo, estabelecendo assim uma interação positiva e sensível entre adulto-criança. Esta interação sensível, autonomizante e estimulante, juntamente com um contexto educativo organizado (Bertram & Pascal, 2009), tornaram-se promotores de múltiplas oportunidades de aprendizagem a cada grupo de crianças.

Durante toda a prática educativa, nos dois contextos experienciados, foi possível à mestranda desenvolver uma postura crítica, indagadora e reflexiva, estabelecendo sempre relação entre teoria e prática (Coutinho et.al, 2009), como já referido anteriormente. Todo este processo permitiu à mestranda estruturar a sua ação, da forma mais completa e articulada possível, com o principal intuito de proporcionar a todas as crianças, aprendizagens integradas e integradoras (Decreto-Lei nº241/2001).

Ademais, importa referir a relevância da construção de um carácter reflexivo e indagador no perfil de um/a educador/a de infância, não somente durante todo o percurso formativo como também ao longo de toda a prática profissional. Ao longo de todo o seu percurso, a mestranda procurou desenvolver uma prática constante de reflexão na ação, adotando uma postura crítica e investigativa, de procura de soluções, com o principal objetivo de aperfeiçoar toda a prática educativa.

Durante todo o percurso formativo, a mestranda foi realizando narrativas reflexivas que incidiram sobre um assunto problematizante que captou mais a atenção durante a prática pedagógica. Com o desenvolvimento das respetivas

narrativas, a mestranda foi aperfeiçoando uma atitude investigativa e reflexiva, articulando sempre os conhecimentos teóricos com o contexto prático, de forma a desenvolver planos de ação que melhorassem a prática educativa.

Torna-se essencial frisar que o processo reflexivo nunca se evidenciou como uma prática isolada e independente, mas sim como forma de partilha de saberes, dúvidas e conhecimentos, não só com o par pedagógico, mas também com as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais. Foi sobretudo através de momentos de diálogo e partilha com toda a equipa, inclusivamente as assistentes técnicas, que a mestranda em diversos momentos, modificou detalhes da atividade planificada e aprimorou a sua ação, revelando-se assim como uma prática bastante positiva durante todo o percurso.

Como já referido, o trabalho colaborativo torna-se essencial na prática educativa do/a educador/a de infância. A mestranda destaca desta forma, a disponibilidade, apoio e orientação que as orientadoras cooperantes e assistentes técnicas demonstraram durante toda a Prática Educativa Supervisionada, ajudando não só no conhecimento das características de cada criança, como também na descoberta de estratégias eficazes na ação pedagógica que fossem inteiramente ao encontro dos interesses e necessidades dos grupos de crianças. Através desta interação positiva, foi criado um ambiente de respeito e segurança, de apoio e partilha entre toda a equipa pedagógica, que se tornou fundamental na formação pessoal e profissional da própria mestranda. Concomitantemente, salienta-se que o trabalho em equipa possibilitou à mestranda, através da troca de saberes e conhecimentos, aprendizagens significativas que irão ser refletidas no seu futuro profissional. Como tal, torna a ser referido que, foi através do apoio e da experiência de diferentes profissionais, que se tornou possível à mestranda uma análise e reflexão sobre toda a sua postura e ação, aperfeiçoando-se na capacidade de refletir na, para e sobre a própria ação educativa.

No mesmo seguimento, urge destacar o esforço da mestranda no envolvimento ativo das famílias, e particularmente dos pais, em cada contexto vivenciado. Percebendo-o como fundamental na aprendizagem das crianças, a ação da mestranda durante toda a prática educativa incidiu também na construção de laços privilegiados com as famílias, uma vez que é fundamentalmente reconhecido como “(...) basilar para que a criança se sinta

segura e aberta a explorar e aprender (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 19).

Posto isto, importa mencionar a diferença evidenciada nos dois contextos educativos. Na prática em creche, a mestranda sentiu uma maior dificuldade no envolvimento familiar, sobretudo na participação dos pais em atividades desenvolvidas com o grupo. Tendo sempre o apoio e incentivo da orientadora cooperante, foi perceptível uma maior preocupação das famílias com a adaptação da criança na creche e tudo o que estava inteiramente relacionado com os cuidados e higiene do grupo. Já no que diz respeito ao contexto de educação pré-escolar, e talvez influenciada por toda a experiência vivida no contexto anterior, a mestranda sentiu um maior á vontade na interação com as famílias e na criação de oportunidades para as aprendizagens das crianças e das suas famílias. Destaca-se assim, a grande participação e envolvimento das famílias durante todo o trabalho de projeto vivido pelo grupo de crianças. Durante todo o processo, os pais envolveram-se nas pesquisas com as crianças, na realização de trabalhos relacionados com o tema e nas atividades realizadas na própria instituição, como é o caso do ateliê realizado no final do projeto.

No entanto, importa destacar que nos dois contextos da Prática Educativa Supervisionada, foi sempre reconhecida a importância da participação das famílias de forma a que nutrissem sempre um sentimento de pertença e apreço durante toda a prática educativa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Nos dois contextos vivenciados, torna-se necessário salientar a importância de todo o auxílio e motivação que as orientadoras cooperantes demonstraram durante todo este processo. Em diversos momentos, foi também possível de observar a interação entre a educadora e famílias e as estratégias que eram utilizadas, tornando-se essenciais para a mestranda e para o seu futuro pessoal e profissional.

Importa agora ressaltar a importância que diferentes etapas conferiram a toda a Prática Educativa Supervisionada. Primeiramente, é destacado todo o processo de observação que se tornou essencial para a ação educativa. Foi através da observação que a mestranda procurou evidenciar os interesses e necessidades dos grupos de crianças e, a partir daí, possibilitar uma ação eficaz e objetiva. Naturalmente, esta atitude observacional foi evoluindo ao longo de todo o processo de formação, onde a mestranda, suportando-se em pressupostos teóricos foi criando um olhar mais objetivo, focado e eficaz.

Mesmo se tratando da prática em diferentes valências, tudo o que foi observado no contexto de creche contribuiu para o desenvolvimento de aprendizagens fulcrais na prática em educação Pré-Escolar, nomeadamente no que diz respeito à utilização de estratégias de aprendizagem e técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Neste sentido, e estando mais uma vez implícito o processo de observação, é também fulcral evidenciar a evolução sentida durante toda a etapa de planificação de atividades. Tendo sido um pouco distinto nos dois contextos, na prática em creche a planificação foi baseada nas Experiências-Chave do modelo pedagógico de HighScope, e, apesar da inexperiência da mestranda, juntamente com a colaboração do par pedagógico e da orientadora cooperante, foi sempre possível a adequação deste referente aos objetivos, interesses e necessidades do grupo de crianças. No que diz respeito à planificação no contexto de Pré-Escolar, esta foi elaborada de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e apresentou um maior grau de dificuldade para a mestranda. Sendo sempre um trabalho progressivo e colaborativo, a dificuldade sentida incidiu sobretudo no número de crianças do grupo e na articulação com o documento regulador. Como tal, esta situação implicou um esforço acrescido na adequação das estratégias com a planificação de acordo com o documento regulador. Apesar das dificuldades sentidas, as planificações realizadas pela díade com o fundamental apoio da orientadora cooperante, foram sempre adequadas aos interesses e necessidades das crianças, indo também ao encontro com o trabalho de projeto vivenciado por todo o grupo. Neste mesmo sentido, a mestranda evidenciou que quando as atividades incluíam uma maior articulação de domínios de aprendizagem, o grupo de crianças apresentava um maior envolvimento e motivação na ação educativa. O processo de observação tornou-se fundamental para esta etapa, uma vez que o conhecimento mais profundo sobre as características do grupo de crianças permitiu o desenvolvimento de uma ação fundamentada e significativa.

No que concerne à etapa da ação educativa, torna-se fundamental salientar as dificuldades sentidas durante toda a prática. Em ambos os contextos, a organização do espaço e materiais por forma a concebe-los como recurso para o desenvolvimento curricular, foi uma das principais dificuldades sentidas pela mestranda e que se refletiu em toda a ação educativa nos contextos de creche e

pré-escolar. Ao longo de toda a prática educativa, a mestranda percebeu a sua dificuldade em cumprir os tempos de rotina do grupo, principalmente devido ao envolvimento e motivação das crianças nas atividades propostas, o que implicou em grande parte dos casos a adoção de uma postura mais atenta e flexível por parte da mestranda.

Posto isto, durante toda a prática educativa, foi visível a importância do/a educador/a adequar as atividades planeadas para o grupo de crianças, pensando na gestão do tempo e materiais como estratégias fundamentais para o processo de aprendizagem, de forma a se proporcionar experiências educativas integradas (Bertram & Pascal, 2009). Neste mesmo sentido, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas foi sempre alvo da ação educativa da mestranda, incentivando também, em cada atividade, o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.

Por conseguinte, importa ressaltar a preocupação da mestranda em perceber cada criança como um ser ativo, com capacidade de construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, encarando-a essencialmente, como sujeito e agente do processo de ensino, procurando sempre, valorizar os seus conhecimentos e competências únicas (Lopes da Silva et al., 2016). Neste processo, tornou-se essencial para a mestranda o saber escutar cada criança como forma de, a par de toda a observação, as conhecer e responder integralmente aos seus interesses e necessidades (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

A metodologia de investigação-ação foi parte integrante da prática educativa, tornando-se fundamental para a ação da mestranda, uma vez que abrange o estudo e análise de todo o ambiente educativo com vista à melhoria da prática educativa. Deste modo, importa salientar que esta metodologia instigou a mestranda a investigar sobre a sua própria ação, com o principal intuito de colmatar dificuldades sentidas durante a prática pedagógica, e, consequentemente, refletir sobre todo o processo investigativo.

No que diz respeito à avaliação formativa da mestranda, importa destacar a relevância das grelhas de avaliação reguladora e final (cf. Apêndice G1 e G2), que refletiram o processo de desenvolvimento de competências profissionais da mestranda. O preenchimento das grelhas de avaliação, permitiram uma maior compreensão e atenção aos parâmetros a serem melhorados e uma

consequente evolução no desenrolar de toda a Prática Educativa Supervisionada.

De forma retrospectiva, urge salientar a importância em construir um carácter reflexivo transversal a todo o percurso formativo e profissional, evidenciando a reflexão como instrumento fundamental na ação de um/a educador/a de infância. Todo o processo de indagação da ação pedagógica, permitiu à mestranda um maior crescimento no percurso profissional, criando uma postura crítica e problematizada, na procura de soluções às dificuldades e limitações reveladas na prática.

Em tom conclusivo, torna-se fulcral mencionar a relevância que a Prática Educativa Supervisionada implicou no percurso profissional da mestranda. De facto, toda a formação prática em contexto de estágio permitiu o desenvolvimento de inúmeras competências, possíveis apenas desta forma, e que se tornaram essenciais para todo o futuro profissional da mestranda. De certa forma, esta não é uma etapa que se finaliza no presente relatório, mas que se perspetiva como uma contínua aprendizagem, consolidando sempre desafios e superações que se irão cruzar pelo caminho da mestranda.

Tal como Malaguzzi (2016) refere:

“(...) o que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. As certezas fazem com que entendamos e tentemos entender (...) não saber é a condição que nos faz continuar pesquisando; nesse sentido, estamos na mesma situação que as crianças (...)” (p. 95).

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A.; Aguiar, C. & Pinto, A. (2012). *Comportamentos interactivos das educadoras de infância em salas de creche em função do tipo de actividades e das características estruturais do contexto*. Da investigação às práticas, II, 94-117.
- Araújo, S. (2013). *Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa*. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Org.) *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-76) Porto: Porto Editora.
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio: Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora
- Bertram, T.; & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999) . *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boiko, V.; & Zamberlan, M. (2001). *A Perspetiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: o brincar na pré-escola*. Psicologia em Estudo, pp. 51-58.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Convenção dos Direitos da Criança (1989). Assembleia Geral das Nações Unidas. Nova Iorque.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 455-479.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontana, M., & Fávero, A. (2013). *Professor Reflexivo: uma integração entre teoria e prática*. *Revista de Educação do IDEAU*, pp. 1-14.
- Gandini, L. (2016). *Espaços educacionais e de envolvimento pessoal*. In C. Edwards; L. Gandini & G. Forman (Coords.) *As cem linguagens da criança* (pp. 137- 149) São Paulo: Penso Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche* (2ª ed.). São Paulo: Editora Artmed.
- High/Scope Educational Research Foundation (2000). *High/Scope Program Quality Assessment – Infant-toddler version*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2016). *O que podemos aprender com Reggio Emilia?* In C. Edwards; L. Gandini & G. Forman (Coords.) *As cem linguagens da criança* (pp. 37-57) São Paulo: Penso Editora.
- LaTorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de Educação*, pp. 66- 80.
- Oliveira- Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. *Análise Psicológica*, pp. 81-93.

- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). *O tempo na Pedagogia-em-Participação* In J. Oliveira-Formosinho; F. Andrade & J. Formosinho (Coords.) *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança* In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Org.) *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-28) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança* In J. Oliveira-Formosinho; F. Andrade & J. Formosinho (Coords.) *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In J. Oliveira-Formosinho, A escola vista pelas crianças (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (1996). *Una experiencia de formación del profesorado de educación infantil*. In M. Zabalza (Org.) *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 213-215) Madrid: Narcea Ediciones.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches- Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queroz, J. & Stutz, L. (2016). *A importância da observação de aulas na Educação Infantil*. *Calidoscópico*, 14, nº 1, pp. 6-19.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Soares da Silva, A. & Pantoni, R. (2009). *Educação de crianças em Creches*. *Salto para o Futuro*, nº15, 3-32.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1999). *Educação de Infância em Portugal: Perspetivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade*. *Revista Ibero-Americana*, número 22, 93-115.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio – *Formação de Professores*. (Diário da República, I – Série, nº 92) Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto – *Perfil Geral de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto – *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico* (Diário da República, I – Série – A, nº201). Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei-Quadro nº 49/2005. *Diário da República nº 166 – Série I-A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei-Quadro nº 5/97. *Diário da República nº 34 – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Portaria nº 262 de 31 de Agosto. *Diário da República n.º 167 1ª série*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

DOCUMENTOS NÃO PUBLICADOS

- Creche (2016-2017). Projeto de Trabalho de Grupo (PTG). Porto
- Creche (2016-2017). Projeto Pedagógico (PP). Porto
- Pré-Escolar (2017-2018). Projeto Curricular de Grupo (PCG). Porto.
- Pré-Escolar (2017-2018). Projeto Pedagógico (PP). Porto

NM