ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Cláudia Maria da Costa Miranda

Relatório de Estágio de Qualificação Profissional

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

março 2017

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Cláudia Maria de Costa Miranda

Relatório de Estágio de Qualificação Profissional

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

Coorientação: Mestre Susana Esteves

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

março 2017

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, agradeço por toda a educação que me deram, permitindo-me tornar na pessoa que sou hoje. Pela paciência e atenção, pelos desabafos e companheirismo e por me apoiarem em todas as minhas escolhas e decisões, mesmo que por vezes não fossem as mais certas. Por fim, agradeço por me terem tornado possível a realização deste sonho.

Aos meus amigos, agradeço todo o apoio e toda a compreensão que demonstraram. E um especial agradecimento à minha amiga Sara Rodrigues pela paciência e pela ajuda dada, principalmente, nos momentos mais difíceis.

Às minhas colegas Ana Vale, Cátia Pinto, Ana Marçal e Margarida Fonseca, agradeço por todos os momentos vividos, sobretudo os de reflexão que permitiram uma melhoria das minhas práticas educativas. Ademais, agradeço pelos desabafos, receios, expetativas e experiências partilhadas.

Ao meu melhor par pedagógico Cláudia Rocha, agradeço pelo companheirismo e apoio incondicional, pela cumplicidade, amizade e paciência que demonstraste ter comigo ao longo deste meu percurso. Pelas aprendizagens partilhadas, pelos desabafos e por todos os momentos vividos, quer os mais ou os menos positivos. Todos os momentos possibilitaram que ambas aprendêssemos mutuamente, levando ao nosso constante crescimento.

Às professoras Sara Barros Araújo e Susana Esteves, agradeço por toda a disponibilidade, acolhimento, colaboração e pela partilha de saberes que proporcionaram contribuindo, assim, o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às Educadoras Cooperantes e Auxiliares da Ação Educativa, agradeço pela disponibilidade, atenção, companheirismo, dedicação e colaboração. Mas, acima de tudo, agradeço pelo carinho e apoio que mostraram e pela partilha de saberes e de aprendizagens que me concederam, promovendo aprendizagens cooperativas.

A todas as crianças que tive o privilégio de interagir no decurso da minha prática educativa supervisionada, quer no contexto de creche quer no pré-escolar. Agradeço pelas experiências e aprendizagens partilhadas, permitindo o meu crescimento e evolução enquanto pessoa e profissional. Por fim, agradeço por me ajudarem a perceber como é tão bom ser Educadora e que devemos viver constantemente com um sorriso na cara.

RESUMO

O presente relatório foi construído tendo em conta a prática educativa supervisionada realizada pela mestranda, em contexto de creche e de jardim-de-infância, durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Ao longo deste documento foram abordadas questões de cariz legal e teórico que sustentaram toda a ação da formanda, incluindo os modelos curriculares, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e os Decretos-Leis nº240/2001 e nº241/2001. Concomitantemente, o seu plano de ação foi desenvolvido numa linha de aproximação à metodologia investigação-ação, sendo que promoveram a criação de uma atitude reflexiva que teve como finalidade a compreensão de situações emergentes na prática cuja pertinência ambicionava a sua transformação e inovação. Deste modo, a sua ação foi realizada em forma de espiral, que conteve as seguintes fases observar, registar, documentar, planear, avaliar, comunicar, articular e refletir.

Em suma, a elaboração deste documento permitiu retratar o trabalho desenvolvido pela mestranda e a sua consequente análise, sustentada pelo quadro teórico e metodológico disponível, permitiu revelar o desenvolvimento das competências profissionais da formanda. Simultaneamente, demonstra a construção de aprendizagens integradas e integradoras que atuaram na Zona de Desenvolvimento Próximo das crianças contribuindo, assim, para a criação de aprendizagens significativas e uma Educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Educador de Infância, Reflexão, Desenvolvimento Profissional

ABSTRACT

This report was written considering the supervised educational practice completed by the master's student, on a daycare and on a preschool, throughout the Preschool Education Master's Degree.

During the master's degree the matters of legal and theoretical nature studied sustained the student's practice, including several pedagogical models, the Curricular Guidelines for Pre-School Education and the portuguese Decrees-Laws no. 240/2001 and no. 241/2001. Concomitantly, her plan of action was developed in a line of proximity to the action-research methodology, which allowed the construction of a reflexive attitude that culminated in a comprehension of all the situations which arose during teacher training and in the transformation and innovation of the student's pedagogical practice. In this way, her action was developed in a spiral, which included several phases, such as observing, registering, documenting, planning, evaluating, communicating, articulating and reflecting.

In conclusion, the formulation of this document allowed the portrait of the developed work by the master's student and hers sustained analysis on the available theoretical and methodological framework, and permitted comprehending the student's professional skills' development. Simultaneously comproved the construction of integrated and integrative learning that acted on the children's Zone of Proximal Development contributing, in the way, to the foundation of significate learning and a quality Education.

Keywords: Preschool Education, Preschool Teacher, Reflexion, Professional Development

ÍNDICE

Introdução 1

1. Enquadramento teórico e legal 3

1.1. Educação pré-escolar em Portugal 3

1.2. Papel do/a educador/a e imagem de criança 5

1.3. Modelos curriculares e perspetiva pedagógica 10

1.3.1. Dimensões pedagógicas 14

2. Caraterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação 25

2.1. Contextualização do meio envolvente das instituições 25

2.2. Caraterização das instituições 26

2.2.1. Contexto de creche 26

2.2.2. Contexto de jardim-de-infância 28

2.3. Caraterização do grupo de crianças 32

2.3.1. Contexto de creche 32

2.3.2. Contexto jardim-de-infância 34

2.4. Metodologia de investigação 37

3. Descrição e Análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos 41

4. Reflexão final 75

Referências 81

Anexos 89

LISTA DE ABREVIAÇÕES

BI – Bilhete de Identidade

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCS – Projeto Curricular de Sala

PEI – Projeto Educativo da Instituição

PQA – Program Quality Assessment

TPC – Tempo para Crescer

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Esta formação inicial atribui à formanda o grau de Mestre, ficando habilitada a nível profissional para a docência, mais concretamente, em Educação Pré-Escolar, incluindo as valências de creche e de jardim de infância.

Através do mestrado, a discente teve a oportunidade de, tal como o Decreto-Lei nº79/2014 menciona, reforçar e aprofundar a sua formação académica, "(…) incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar". Para além disso, o mestrado constitui-se em práticas supervisionadas, permitindo à estagiária desenvolver o seu processo de observação; colaborando em situações de educação e contactando com experiências de planificação, de avaliação e de reflexão. A PES edifica-se, portanto, numa perspetiva de formação, através da "(…) articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem", bem como é concebida de forma a mobilizar as diversas competências, conhecimentos e capacidades, adquiridas nas outras áreas do ciclo de estudos e a proporcionar o desenvolvimento dos formandos e a aprendizagem das crianças (Decreto-Lei nº79/2014, artigo 11º, ponto 1).

Neste âmbito, a realização deste documento consiste em retratar o trabalho desenvolvido pela mestranda na sua prática educativa supervisionada e consequente análise, sustentada pelo quadro teórico e metodológico apresentado, e demonstrando, assim, os processos reflexivos e investigativos que a mesma evidenciou. Simultaneamente, permite compreender o desenvolvimento das competências profissionais da formanda, bem como a construção de aprendizagens integradas e integradoras que atuaram na Zona de Desenvolvimento Próximo das crianças contribuindo, desta forma, para a construção de aprendizagens significativas e uma Educação de qualidade.

Deste modo, o presente relatório encontra-se dividido em três capítulos, sendo fundamentais para a compreensão de toda a prática educativa da estagiária, bem como do seu desenvolvimento profissional.

O primeiro capítulo explana o Enquadramento Teórico e Legal composto pelos diferentes referentes teóricos e legais que suportam a ação da formanda, incluindo os modelos curriculares, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), os Decretos-Leis nº240/2001 e nº241/2001, a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar. Concomitantemente, neste capítulo encontra-se uma reflexão sobre o papel do/a Educador/a e a imagem de criança.

No que concerne ao segundo capítulo, este destina-se à caraterização dos contextos da PES, bem como da metodologia de investigação utilizada pela formanda. Neste sentido, numa primeira instância patenteiam-se as caraterizações das instituições, tanto da valência de creche como de jardim de infância. Num momento posterior, verifica-se a caraterização de ambos os grupos de crianças, um com crianças de dois anos e o outro grupo com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este capítulo termina com a realização de uma breve análise sobre metodologia de investigação-ação, uma vez que a ação da discente suportou-se numa linha de aproximação à respetiva.

Relativamente ao terceiro e último capítulo, o mesmo compreende a descrição e a análise de algumas atividades desenvolvidas ao longo das diferentes práticas da mestranda, assim como a concretização do plano de ação das mesmas, permitindo o desenvolvimento das suas competências profissionais e das aprendizagens evidenciadas pelas crianças.

Por fim, encontra-se a reflexão final que consiste numa síntese integradora, na qual a estagiária reflete sobre toda a sua formação inicial, incluindo as potencialidades, bem como os constrangimentos/limitações sentidos no percurso de formação da mesma.

Ademais, em anexo encontram-se documentos que a formanda considera que são fundamentais a sua existência neste relatório, uma vez que permite uma melhor compreensão ao leitor do que é afirmado ao longo do mesmo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

1.1. Educação pré-escolar em Portugal

A Educação Pré-Escolar (EPE), segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, faz parte do sistema educativo português e está confinada a crianças que têm idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

Quando se fala em EPE em Portugal, importa referir que se deve ter em conta a análise da sua evolução sócio histórica que, por sua vez, não está dissociada da evolução do contexto sociopolítico que Portugal sofreu ao longo dos anos (Teixeira & Ludovico, 2007). Ou seja, a EPE, ao longo dos anos foi sofrendo alterações até ao momento que a mesma passou a pertencer ao sistema educativo.

Em dezembro de 1996, foi aprovada pela Assembleia da República a Lei nº5/97 que iria ser publicada no ano seguinte como Lei-Quadro para a EPE. Neste documento, em conformidade com a LBSE, a EPE é caraterizada como sendo "(…) a primeira etapa do ensino básico no processo de educação ao longo da vida (…)", e salienta a importância do papel participativo das famílias em processos de cooperação. Assim, contribuem para "(…) a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (…)", tendo como principal objetivo ajudar a criança a viver numa sociedade democrática (Ministério da Educação, 1997, p.15). Para além disso, a EPE, segundo o artigo 10º do capítulo IV da Lei-Quadro, pretende promover a igualdade de oportunidades quer no acesso à escola como no sucesso das aprendizagens; estimular o desenvolvimento global da criança, tendo como base as caraterísticas de cada uma; disponibilizar "(…) a cada criança condições de bem-estar e de segurança, nomeadamente,

no âmbito da saúde individual e colectiva", entre muitos outros aspetos (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, p.672).

No presente ano, são, ainda, aprovadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que permitiu à EPE ser caraterizada pelo seu caráter educativo e a sua especificidade (Teixeira & Ludovico, 2007).

Este documento consiste num quadro de referência comum a todos/as os/as Educadores/as de Infância, que define com clareza os conteúdos de aprendizagem verificados na fase pré-escolar, ao mesmo tempo que, reflete "(…) os saberes profissionais específicos já existentes" (Teixeira & Ludovico, 2007, p.34). Ademais, auxilia os/as Educadores/as a exercer a sua prática profissional de forma mais adequada e criteriosa (Teixeira & Ludovico, 2007).

Deste modo, as OCEPE não são consideradas como um programa, mas sim como "(…) um conjunto articulado de princípios que permitam ao/à educador/a fundamentar as decisões sobre a sua prática, isto é, destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças" (Silva, 1996, citado por Teixeira & Ludovico, 2007, p.35). Portanto, ao ser um documento de referência comum a todos/as os/as Educadores/as, este permite, por um lado, possibilitar os mesmos a situarem a sua prática e o modelo pedagógico que estão a desenvolver e, por outro lado, facilita o diálogo entre os/as Educadores/as e a comunicação entre os vários elementos do sistema educativo, uma vez que os princípios, os conteúdos e os fundamentos são os mesmos (Teixeira & Ludovico, 2007).

Neste sentido, é possível compreender que as OCEPE constituem um documento fundamental "(…) para a compreensão do processo educativo e para a fundamentação de uma educação pré-escolar de qualidade" (Teixeira & Ludovico, 2007, p.36). Assim como, integram-se num "(…) real suporte para a práxis educativa do/a Educador/a, suportando-a cientificamente, dando outra dimensão e rigor à sua prática intuitiva e criativa, que será desenhada de forma mais substantiva e apresentará novas perspetivas (…)", permitindo uma prática educativa e profissional mais apropriada e coerente (*idem*).

A EPE, em conformidade com as OCEPE, a LBSE e a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, não só amplia as capacidades e competências cognitivas das crianças, como também fortalece e promove "(…) o desenvolvimento social, emocional, ético e moral, promovendo a dignidade humana através do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais das (…)" mesmas (Román & Torracilla, 2010, p.5). Assim, pode-se definir Educação Pré-Escolar como sendo um "(…) *processo de ajudar o "eu" a reconstruir-se a si mesmo para níveis mais elevados e melhores, ajudando-o a pensar e a escolher*", sendo que a mesma apoia a criança a construir e a viver um futuro melhor (Kilpatrick, 1936, citado por Gambôa, 2011, p.51).

Para além disso, a EPE deve ser funcional, ou seja, deve ser direcionada tendo em conta as necessidades e interesses das crianças e não as ideias pré-estabelecidas e construídas pelo adulto (Meylanin, 1967, *op. cit.* Mendonça, 1994). Desta forma, tanto a valência de creche como do jardim de infância deve tentar, sobretudo, adaptar-se às caraterísticas de cada criança, de modo a proporcionar-lhes aprendizagens significativas (Mendonça, 1994).

1.2. Papel do/a educador/a e imagem de criança

A EPE ao considerar as caraterísticas das crianças implica que o/a Educador/a observe a criança como o centro da atividade, ao invés dele/a próprio/a (Mendonça, 1994). Pois, a criança"(…) é o ponto de partida, o centro e o fim" da educação, na qual se pode comprovar no seguinte slogan da *escola nova "a educação não é preparação para a vida é a própria vida*" (Dewey, s.a., citado por Gambôa, 2011, p.52).

A criança ao contatar com as pessoas que a rodeiam constrói, desde logo e de uma forma holística, aprendizagens complexas sem que o/a Educador/a tenha qualquer intervenção sistemática ou sem a utilização de algum método. A criança aprende através das "(…) suas infindáveis capacidades e

talentos que se auto-organizam a partir de interesses e necessidades concretas" (Mendonça, 1994, p.26). Desta forma, Claparède (1958), define o conceito de criança como

> "(…) um ser com capacidades, necessidades e talentos em interacção dinâmica única e específica, que fala e age à sua maneira, com um ritmo próprio, a seu gosto afrontando os desafios à sua medida, vive o momento presente do aqui e agora da situação de acordo com o que lhe é característico ou único" (citado por Mendonça, 1994, p.26).

Assim, pode-se verificar que a criança não é uma tábua rasa ou uma folha em branco, como afirmam as pedagogias transmissivas. Nestas, a principal atividade da criança é a memorização dos conteúdos apresentados pelo adulto, sendo um ser passivo em vez de "(…) coconstrutor da sua aprendizagem" (Formosinho, 2013, p.17). Pelo contrário, as pedagogias participativas caraterizam-se pela envolvência das crianças na experiência e na construção da sua própria aprendizagem que, por sua vez, é contínua e interativa e envolve um trabalho colaborativo entre todos os elementos educativos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Bertram & Pascal, 2009). Assim, a criança é caraterizada por um ser que experimenta, expressa, sente, compreende, pensa e principia o sentimento de si próprio enquanto sujeito com direitos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Ainda no que concerne à imagem de criança, esta é um agente ativo e participativo na sua própria aprendizagem, sendo esta realizada através da ação e experimentação do seu corpo. A mesma "aprende fazendo, coordenando os sentidos, ações e sentimentos", que através da constante interação com o mundo físico e social descobre e compreende o mundo, constrói o seu conhecimento e aprende a aprender (Dias & Correia, 2012, p.2; Formosinho, 2013).

É importante mencionar que, também a Convenção dos Direitos da Criança (1989) considera que a criança tem um papel ativo na sua educação, uma vez

que nos direitos da cidadania a mesma tem: "(…) o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado" (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9). Desta forma, o/a Educador/a deve dar a oportunidade à criança de ser escutada e de participar em todas as decisões que estejam relacionadas com o processo educativo e deve demonstrar à mesma confiança de que é capaz de orientar a sua aprendizagem e de contribuir para a aprendizagem dos outros (Lopes da Silva et al., 2016). Com isto, "(…) cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (…)" (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

Deste modo, é possível verificar que a intervenção do/a Educador/a é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, no sentido em que o seu papel é, sobretudo, de facilitador/a, organizador/a e iniciador/a de situações de aprendizagem que permite às crianças, a partir da experiência e dos conhecimentos que extraem do seu quotidiano, o seu desenvolvimento. Assim, o/a Educador/a ao ter um papel de organizador/a, é responsável por organizar todos os elementos que são caraterísticos e se encontram presentes no dia-a-dia, quer na creche quer no jardim de infância, respondendo a todas as necessidades das crianças (Goldschmied & Jackson, 2007). Por sua vez, o de facilitador/a está relacionado com as aprendizagens das crianças, uma vez que o adulto deve acompanhar todas as suas escolhas e orientá-las nas suas atividades, ao invés de informar às mesmas a forma de como realizar a atividade (Goldschmied, 2002). Por fim, o papel de iniciador/a consiste no/a Educador/a guiar as atividades de grupo e dar indicações às crianças, com vista a responder às necessidades das mesmas (*idem*).

Concomitantemente, o/a mesmo/a deve ouvir, refletir permanentemente, observar e considerar o que é melhor para as crianças, tendo em conta que todas as decisões e ações influenciam o futuro das mesmas (*ibidem*). Ao assumir este tipo de intervenção, o/a Educador/a mostra à criança que não detêm o controlo ou o poder absoluto sobre as situações. A criança tem a

possibilidade de considerar o adulto como uma "(…) âncora (…)" que demonstra confiança e afeto, de modo a que esta se sinta "(…) tranquilizada, orientada e cuidada", diminuindo, assim, as situações de stress (Araújo, 2013, p.51). Esta relação de companheirismo ajuda a criança a envolver-se mais facilmente em atividades de exploração e de descoberta (Araújo, 2013). Deste modo, o/a Educador/a deve "(…) deter a capacidade para reconhecer, no âmbito das atividades do centro e sala, os acontecimentos que têm potencial para dar resposta à curiosidade das crianças e para estimular a experimentação" (Gandini, 2001, citado por Araújo, 2013, p.56). Contudo, este/a tem, também, um papel preponderante "(…) na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras (…)" das crianças, proporcionando que todas elas estejam envolvidas e incluídas no contexto educativo (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

Por fim é necessário que, o/a Educador/a ao longo da sua prática educativa, conceba e desenvolva o seu currículo tendo em conta a observação, uma vez que observa cada criança, assim como os pequenos grupos e o grande grupo tendo, como objetivo criar uma planificação que vai ao encontro das necessidades e interesses das mesmas; organiza o ambiente educativo, sendo que deve organizar o espaço e os materiais de forma "(…) a proporcionar às crianças experiências educativas integradas" (Decreto-Lei nº241/2001, anexo nº1, ponto II, alínea 2), e o tempo de uma forma flexível e diversificada; avalia o ambiente educativo; estabelece relações com as crianças e com os outros elementos da ação educativa de forma a criar autonomia na criança, de favorecer a cooperação entre as crianças e de estimular a curiosidade da criança; e desenvolve um currículo integrado "(…) no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo" e da formação pessoal e social da criança (Decreto-Lei nº241/2001, anexo nº1, ponto III, alínea 1). Ao ter em conta estes aspetos evidenciados no Decreto-Lei nº241/2001 o/a mesmo/a está a promover o desenvolvimento global de todas as crianças, de forma a tornando-as seres únicos, autónomos e solidários.

Para além disso, ao observar, planificar e avaliar quer o grupo como as suas ações promove a construção de aprendizagens integradas. Assim, é necessário que a sua ação surja numa perspetiva praxiológica, sendo que os conhecimentos são construídos através de um processo co-construtivo, tendo em conta a articulação entre a teoria, a prática, os valores e as crenças, "(…) mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais" (Decreto-Lei nº240/2011, anexo nº1, ponto V, alínea 1; Formosinho & Machado, 2009).

Nesta linha de pensamento e segundo Bronfenbrenner, através da sua Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, o crescimento das crianças é proporcionado pelo modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo. Ou seja, as crianças desenvolvem-se através da relação entre um processo proximal, as caraterísticas próprias da criança, o contexto no qual está inserida e o tempo que já está "(…) exposta a um processo proximal específico e ao ambiente" (Bhering & Sarkis, 2009, p.8). A criança através das atividades e das interações "(…) torna-se capaz de dar sentido ao seu mundo, entender o seu lugar neste mundo e, ao mesmo tempo em que nele ocupa um lugar, transforma-o" (Tudge, 2008, p.4).

Relativamente ao contexto, segundo o mesmo autor, envolve sistemas interrelacionados: o microssistema (quando a criança passa muito do seu tempo em atividades e interações, como por exemplo na creche, jardim de infância, casa), o macrossistema (cultura, sendo que os indivíduos compartilham valores, crenças, estilos de vida) e o mesossistema (local na qual as crianças passam uma quantidade de tempo significativo (Bhering & Sarkis, 2009).

Desta forma, é essencial que tanto o contexto familiar como o educativo haja constantes e contínuas trocas de informações, de modo a proporcionar um melhor desenvolvimento das crianças. Contudo, o principal fator do desenvolvimento da mesma continua a ser a família que, por sua vez, esta é

afetada diretamente e indiretamente por outros contextos da sua cultura e sociedade (Bronfenbrenner, 1986, *op. cit.* Bhering & Sarkis, 2009).

1.3. Modelos curriculares e perspetiva pedagógica

Como já foi referido, o/a Educador/a tem como suporte na sua prática educativa e profissional as OCEPE, no entanto, não utiliza somente este documento, sendo que utiliza, também, os modelos curriculares. Estes podem ser definidos como um "(…) referente teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.34) e ao ser um conjunto "(…) de métodos e técnicas, processos e realizações (…)" permite auxiliar o/a Educador/a ao longo da sua prática (Bertram & Pascal, 2009, p.12). Ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada (PES) da formanda, a mesma utilizou diferentes modelos curriculares que serviram de apoio à sua prática em conjunto com as OCEPE. Em contexto de creche, a mesma identificou-se com os modelos pedagógicos HighScope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Elinor Goldschmied. Contudo, em contexto pré-escolar, a mestranda seguiu, igualmente, as principais linhas de HighScope e MEM, bem como realizou ações relacionadas com os modelos pedagógicos de Reggio Emília e Pedagogia-em-Participação, mais concretamente no que respeita à abordagem Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

Foi possível verificar a presença de caraterísticas do modelo pedagógico HighScope em ambas as salas de atividades, sobretudo, no que diz respeito à organização do tempo, sendo que esta era flexível e era de acordo com as necessidades e interesses das crianças; à organização do espaço e denominação das áreas, uma vez que este modelo defende que a sala de atividades deve ser dividida por áreas de interesse, de forma a permitir diversas aprendizagens curriculares (Oliveira-Formosinho, 2013). Para além disso, e

segundo a obra de Piaget, este modelo encara a criança como o centro da ação educativa, realizando a aprendizagem pela ação, sendo que a criança "(…) através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos (…)" constrói novos conhecimentos (Hohmann & Weikart, 2011, p.22). O papel do/a Educador/a é, neste sentido, fundamental, principalmente na relação que cria com a criança. Concomitantemente, este modelo dá, também, uma grande importância ao desenvolvimento da autonomia da mesma.

Este modelo, em contexto de creche, serviu, também, de suporte para a formanda no que concerne às experiências-chaves. Estas são um instrumento essencial que ajuda o adulto no processo de avaliação, uma vez que as mesmas permitem, através da observação, visualizar o que as crianças conseguem realizar, assim como, os conhecimentos e competências que adquirem ao explorar, experienciar e nas interações em que se envolvem. Concomitantemente, permite ao/à Educador/a "(…) compreender o jogo da criança. Reconhecer e apoiar as suas capacidades, ter expectativas adequadas, focalizar as observações, guiar as decisões e estabelecer parcerias com os pais" (HighScope Educational Research Foundation, 1999, cotado por Araújo, 2013, pp.60-61). Assim, as experiências-chave "(…) estão organizadas em nove domínios: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce da quantidade e de número, do espaço e do tempo" (Post & Hohmann, 2011, p.36).

Ainda no âmbito do contexto creche, segundo o perspetiva pedagógica Elinor Goldschmied, existem duas atividades que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente, o Cesto dos Tesouros que se adequa mais às crianças com um ano e dois anos e o Brincar Heurístico às crianças de dois e três anos (Goldschmied & Jackson, 2007). No entanto, a formanda só fará referência ao Brincar Heurístico, uma vez que a mesma no âmbito da sua PES só realizou esta atividade.

As crianças quando têm dois anos, demonstram uma grande vontade de explorar e descobrir por si próprias as diferentes formas que os objetos podem ser manipulados nos diferentes espaços (*idem*). Deste modo, é necessário que experienciem uma grande variedade de materiais que sejam permanentemente novos e interessantes, surgindo, deste modo, o Brincar Heurístico, que permite as crianças explorarem e brincarem livremente com os materiais (*ibidem*).

Quando se fala nesta atividade é necessário ter em conta algumas orientações: as crianças selecionam os materiais e trabalham com eles com objetivos de forma concentrada; quando selecionam os materiais não estão preocupadas em como se utilizam corretamente, pois quando pegam neles conseguem observar diretamente o que podem fazer ou não com eles; por último, com a grande variedade de materiais disponíveis a possibilidade da presença de conflitos entre as crianças é muito reduzida, levando, deste modo, à não intervenção do adulto (Goldschmied & Jackson, 2007).

As crianças quando envolvidas no Brincar Heurístico "(…) selecionam, discriminam e comparam, arrumam em séries, colocam por meio de fendas e empilham, rolam os objetos e testam o seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação" (Goldschmied & Jackson, 2007, pp.151-152). Assim sendo, esta atividade possibilita o desenvolvimento da capacidade de concentração, levando ao desenvolvimento cognitivo e ao progresso educacional (Goldschmied & Jackson, 2007).

No que concerne ao MEM, em ambos os contextos foi possível verificar este modelo na participação democrática das crianças, pois tanto as Educadoras Cooperantes como as Educadoras Estagiárias tinham esse princípio na sua ação permitindo o desenvolvimento das crianças, de modo, a torná-las seres mais autónomas e democráticas para uma melhor vivência na sociedade e no seu futuro.

Em contexto de jardim de infância, este modelo também foi observado através da existência dos instrumentos de pilotagem. Estes caraterizam-se por permitir organizar o dia-a-dia na sala de atividades, sendo que possibilita às

crianças a aquisição de um sentido de tempo e de continuidade, bem como a resolverem autonomamente problemas que encontrem (Folque, 1997). Assim, estes instrumentos são vistos como andaimes que ajudam as crianças a trabalharem a sua Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) (*idem*). ZDP, segundo Vygotsky, verifica-se quando a criança encontra um determinado problema que é demasiado difícil para que consiga solucionar sozinha, sendo, desta forma, necessário o auxílio do adulto ou de outra criança mais competente (Rogoff & Wertsch, 1984, *op. cit.* Seifert, 2002). Nesta dinâmica, a criança está a desenvolver-se, uma vez que se confrontou com uma situação que era complexa para ela (Seifert, 2002). Os instrumentos que estavam presentes na sala de atividades eram, sobretudo, o quadro das presenças, o quadro do tempo e o quadro das tarefas. Contudo, ao longo da PES II da formanda, a mesma propôs o quadro das áreas, sendo este uma linha de aproximação ao mapa de atividades de MEM, de forma a criar uma melhor organização das crianças pelas áreas, bem como se as mesmas optam sempre pela mesma área de interesse.

Por fim, quanto ao modelo pedagógico Reggio Emília, este foi verificado na Metodologia de Trabalho de Projeto que foi trabalhada juntamente com o modelo curricular Pedagogia-em-Participação, no entanto, a abordagem Trabalho de Projeto só será retratada pela mestranda quando forem referidas as interações com as famílias, devido à constante envolvência das mesmas no desenvolvimento dos projetos. Porém, Reggio Emília, também, foi utilizado na interação adulto-criança. Esta interação, segundo as "pedagogias das relações" e Reggio Emília, tem um papel preponderante, sendo que o primeiro papel do/a Educador/a é, sobretudo, a criação de um ambiente educacional de conforto, confiança e motivação na qual "(…) a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas" (Lino, 2013, p.127). Nas "pedagogias das relações", a criança é vista como um ser ativo, rico em recursos e conhecimentos, competente, criativo, sujeito de direitos e produtor de cultura. O primeiro verbo que orienta a ação da criança é o escutar, escutar ao longo do seu processo de pesquisa e indagação (Rinaldi, 2006, *op. cit.* Lino, 2013).

Escutar, por sua vez, é estar atento ao que os outros dizem, é considerar que os outros também podem contribuir para a investigação partilhada que têm sobre o sentido e o significado das experiências que vivenciam (Lino, 2013).

Assim, escutar é visto como uma metáfora, um verbo que implica atividade e reciprocidade, ou seja "(…) escutar e ser escutado – ouvir, não só com os ouvidos, mas com todos os sentidos" (Lino, 2013, p.127). Deste modo, a criança quando escuta está a interpretar, a dar sentido e significado às mensagens que os outros transmitem.

1.3.1. DIMENSÕES PEDAGÓGICAS

Como já foi supramencionado, os modelos curriculares permitem esclarecer as dimensões curriculares, nomeadamente, a organização do ambiente educativo (inclusive a organização do espaço e dos materiais, a organização e gestão do tempo e do grupo). Para além destas dimensões, a mestranda recorreu aos mesmos para esclarecer os domínios da planificação, da avaliação, da observação e da ação (particularmente as atividades e projetos); e a dimensão das interações. Desta forma possibilita a existência de um ciclo que o/a Educador/a realiza na sua ação e as diferentes interações (mais concretamente, a interação adulto-criança e a interação com as famílias). Assim, de seguida, segue-se uma breve fundamentação teórica destas dimensões segundo os vários modelos curriculares.

Iniciando com a organização do espaço, esta deve proporcionar às crianças diferentes brincadeiras e atividades que vão ao encontro dos interesses, motivações e gostos das mesmas, proporcionando "(…) a exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples" (Hohmann & Weikart, 2011, p.164). Para que isto se verifique, é importante que a sala de atividades esteja dividida em áreas de interesse para que as crianças possam desenvolver atividades de acordo com os seus interesses e, ao mesmo tempo, permita o

aumento da sua capacidade de iniciativa, autonomia e do estabelecimento de relações sociais entre os seus pares (Hohmann & Weikart, 2011). Por sua vez, é fundamental que o/a Educador/a reflita constantemente sobre a funcionalidade e a adequação dos espaços, sendo que estes devem ser modificados ao longo do ano de acordo com o desenvolvimento do grupo e das necessidades e interesses do mesmo (Lopes da Silva et al., 2016). Esta transformação dá a oportunidade às crianças "(…) de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa" (Lopes da Silva et al., 2016, p.26).

Desta forma, a organização e a escolha dos materiais disponíveis não é menos importante que a organização do espaço. Assim, o/a Educador/a deve adquirir e construir materiais que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e, os mesmos devem ser modificados ao longo do ano (Lopes da Silva et al., 2016). Por sua vez, o/a Educador/a ao escolher os materiais deve ter em conta os critérios de qualidade e de variedade, tendo como base a "(…) funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético" (Lopes da Silva et al., 2016, p.26).

Ademais, os materiais devem oferecer às crianças um variado número de atividades lúdicas; estimular o interesse pelas artes (plástica, dramática, música e motora) e pela Matemática e apoiar "(…) as experiências-chave das crianças nos domínios da linguagem e literacia, da representação criativa, das relações sociais, das semelhanças e das diferenças, da ordenação e dos padrões, do número, do espaço, do movimento, da música e do tempo" (Hohmann & Weikart, 2011, p.174); o desenvolvimento da criatividade; e os materiais devem permitir uma ligação com o real. Neste último aspeto e segundo Vygotsky (2012), quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência, mais importante e produtiva será a sua atividade imaginativa (como citado em Jordão, 2015, p.20).

Relativamente à organização do tempo, esta é constituída por segmentos de tempo específicos destinados a certas atividades – momentos para as crianças planearem, colocarem em prática as suas intenções e objetivos, participarem

em atividades de grupo, brincarem no espaço exterior, comerem, descansarem, entre outros. Por sua vez, a mesma, "(…) deve oferecer um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas prosseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas" (Hohmann & Weikart, 2004, citado por Pereira, 2014, pp.29-30). Desta forma, a rotina diária deve ter uma distribuição flexível respeitando os diferentes ritmos das crianças, assim como o seu bem-estar e as aprendizagens das mesmas (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b).

Para além disso, a rotina diária oferece segurança e independência à criança, pois a mesma tem conhecimento de todos os momentos da mesma e a sua sequência, organizando-se a partir dos mesmos, permitindo, deste modo, apoiar a iniciativa da mesma (Oliveira-Formosinho, 2013; Hohmann & Weikart, 2011). Assim, a mesma possibilita a criança fazer escolhas, tomar decisões, realizar ações, assim como estabelecer diferentes tipos de interação (Oliveira-Formosinho, 2013). No entanto, também, proporciona à mesma, tempo para exprimir os seus objetivos e intenções; "(…) para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interacção com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados", surgindo o processo planear-fazer-rever (Hohmann & Weikart, 2011, p.224).

Com estes aspetos é necessário que o/a Educador/a ao longo de toda a sua prática e de acordo com a sua intencionalidade reflita sobre todas as conceções e valores que estão ligados às finalidades da mesma. Desta forma, a reflexão permite ao adulto "(…) atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar" (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Portanto, o mesmo realiza ciclos sucessivos e interativos que promove uma evolução da sua ação de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Ciclo esse que se designa por observar-registar-documentar-planear-avaliar-comunicar-articular-refletir (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao longo de toda a ação do adulto é fundamental que este observe as crianças para que o mesmo consiga identificar as necessidades, interesses e

capacidades que as mesmas possuem, de modo a dar o apoio devido na concretização das atividades, agindo ao nível da ZDP de cada criança. A observação desempenha, desta forma, um papel de grande relevo na metodologia experimental e constitui a primeira etapa de uma formação científica mais geral e de uma intervenção pedagógica fundamentada que é naturalmente exigida pela prática quotidiana (Estrela, 1994).

Um instrumento que pode auxiliar o/a Educador/a na observação é o designado Program Quality Assessment (PQA), em português Avaliação da Qualidade do Programa, pertencente ao modelo pedagógico HighScope. Este é caraterizado por ser um formato de observação que permite "(…) avaliar o ambiente educativo (…)", bem como "(…) a implementação multidimensional do programa (…)" (Machado, 2014, p.79). Para além disso, permite apoiar "(…) na formação da equipa educativa e/ou assegurar a qualidade nos centros educativos que prestam serviços em contexto de creche" (*idem*). Deste modo, possibilita a todos os intervenientes que estão envolvidos na prática a monitorizar o ambiente educativo, a planificar as atividades tendo em conta as observações registadas e documentadas e a comunicar com as famílias sobre as concretizações dos seus filhos (Machado, 2014).

Por sua vez, esta observação e avaliação é constituída por sete categorias ("(…) o ambiente físico; os planos e rotinas; a interação adulto-criança; a observação e a planificação; o envolvimento parental; as qualificações profissionais e o desenvolvimento profissional e […] a gestão do programa (…)"), sendo que em cada uma delas possuí itens que são avaliados numa escala ascendente de um a cinco dependendo do grau de qualidade da instituição (Machado, 2014, p.79). Portanto, este instrumento é utilizado para verificar qual o perfil de qualidade que o estabelecimento demonstra. No entanto, podem ser só utilizados alguns domínios de acordo com as informações que os/as Educadores/as pretendem alcançar (Machado, 2014).

Deste modo, as observações realizadas pelo/a Educador/a caraterizam-se por serem um excelente meio que permite recolher informação. Ademais, o adulto para compreender a criança no seu contexto é crucial que utilize e

selecione diversas formas e meios de observação, assim como as formas de registo. Assim, permite ver a criança de diferentes ângulos e de situar essa "visão" no desenvolvimento do processo de aprendizagem da mesma, levando a cabo a construção da documentação pedagógica (Lopes da Silva et al., 2016).

Desta forma, a documentação pedagógica carateriza-se por ser uma narrativa em que estão inseridas as experiências e as atividades que as crianças realizam ao longo do dia-a-dia. Posto isto, é possível verificar que esta narrativa é, sobretudo, construída pelas crianças e pelos adultos (Hoyuelos, 2006, *op. cit.* Lino, 2013). No entanto, esta documentação não é neutra, pois a mesma envolve a observação realizada pelo adulto que tem circunscrita os sentimentos, as crenças e os valores do mesmo (Lino, 2013).

A documentação pedagógica constitui-se num conteúdo, uma vez que a mesma ao ser realizada tendo em conta o que a criança faz e diz e ao ser registada de diferentes formas torna o trabalho da criança visível. Contudo, é também um processo, pois é utilizada para o/a Educador/a "(…) refletir de uma forma sistemática e rigorosa (…)" todo o seu trabalho pedagógico (Rinaldi, 1998, citado por Lino, 2013, p.133). Desta forma, a documentação pedagógica ajuda o/a Educador/a a analisar e a interpretar as experiências e as ações que as crianças realizam através da elaboração da projeção educacional e apoia o mesmo na reflexão que fundamenta a planificação e a avaliação (Lino, 2013; Lopes da Silva et al., 2016).

Uma outra etapa que o/a Educador/a tem na sua ação é planificar/planear que é proveniente da observação. Segundo Ander-Egg (1989) planificar, compreende em impregnar *"(…) um conjunto de procedimentos mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas ações e atividades previstas de antemão com as quais se pretende alcançar determinados objetivos (…)*" (citado por Diogo, 2010, p.64). Assim, o ato de planificar implica refletir sobre as intenções educativas do/a Educador/a; as formas de como as adequar ao grupo em questão, "(…) prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização" (Lopes da Silva et al., 2016, p.15); antever o que é essencial desenvolver para ampliar a

aprendizagem das crianças, bem como, permite agir sobre o que foi planeado (Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, o/a Educador/a deve, também, reconhecer todas as oportunidades de aprendizagem não previstas como uma forma de enriquecimento das crianças tirando partido das mesmas (*idem*).

Após a concretização da planificação existe a implementação da mesma. No entanto, ao longo de toda a sua ação, o/a Educador/a deve "(…) questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam (…)", se o que tinha sido previsto correspondeu às expetativas e o que podia ser melhorado, levando este questionamento à existência da avaliação (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Deste modo, torna-se fundamental que o/a profissional avalie toda a sua ação, pois permite verificar se todos os seus objetivos foram alcançados, qual foi o envolvimento das crianças na realização da atividade e quais as aprendizagens que alcançaram (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim sendo, a avaliação deve ser encarada como um quadro de orientação, não só para a criança mas, também, para o/a Educador/a, para que ambos tenham a possibilidade de reformular a sua forma de agir, ao invés de ser encarada como uma forma de atribuir notas, de avaliar e quantificar as crianças (Diogo, 2010; Zabalza, 2000, *op. cit.* Cardona & Guimarães, 2012). Deste modo, a avaliação é caraterizada "(…) como uma forma de conhecimento direcionada para a ação" (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Com efeito, a ferramenta principal da avaliação, deve ser o seu papel formativo, pelo que deve ter em consideração todos os momentos de uma dada atividade ao contrário de selecionar apenas alguns (Diogo, 2012). Para além disso, a mesma é "(…) centrada no desenvolvimento do processo e nos progressos da aprendizagem de cada criança (…)" (Lopes da Silva et al., 2016, p.18).

Ainda no que concerne à avaliação, existe um suporte que o/a Educador/a se pode auxiliar para executar a mesma para além de o auxiliar, também, na observação, sendo ele "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias" (DQP). Este para além de ser um referencial avaliativo é também um suporte prévio importante, pois verifica-se a existência de um "(…) rigor quer na avaliação das oportunidades de aprendizagem quer na avaliação da distribuição dessas

oportunidades pelas crianças" (Lemos et al., 2009, p.33). Para além disso, o mesmo constitui num instrumento sério e relevante no que diz respeito à avaliação e ao desenvolvimento da qualidade em educação que, inclui "(…) bem estar emocional e aprendizagens significativas para as crianças, desenvolvimento profissional e institucional e satisfação das famílias" e permite a participação de todos os intervenientes, uma vez que este é um processo colaborativo que valoriza as necessidades e os saberes de cada um (Santos, *op. cit.* Lemos et al., 2009, p.32).

Contudo, o processo de planeamento e de avaliação deve ser realizado, com todos os intervenientes, incluindo, também, as crianças. É, portanto, necessário que o/a Educador/a crie um ambiente de comunicação em que todas as pessoas sejam escutadas e que todas as suas opiniões e ideias sejam consideradas. O papel do adulto é de um ouvinte atento e de questionar, percebendo melhor as ideias que surjam e tomando consciência dos progressos, surgindo, desta forma a fase do ciclo comunicar (Lopes da Silva et al., 2016). Por sua vez, o/a Educador/a ao comunicar com os pais sobre o seu PCS e avaliação das crianças permite aos mesmos envolverem-se e "(…) participarem no processo educativo do jardim de infância (…)" em que os seus e compreenderem as aprendizagens dos mesmos. Contribuem, também, de certa forma na realização da avaliação, pois os pais podem acrescentar novas evidências com o que observam em casa (Lopes da Silva et al., 2016, p.19).

Com a participação de todos os elementos que fazem parte da sala de atividades na reflexão do processo pedagógico e das aprendizagens das crianças leva a que haja uma "(…) articulação e coerência entre práticas no processo educativo". Ao partilhar esta reflexão com os outros elementos da instituição permite o desenvolvimento profissional e as práticas dos mesmos (*idem*). Apesar de o ato de refletir ser proveniente do ato de avaliar, é indispensável que o/a Educador/a a utilize na sua prática, uma vez que a mesma proporciona oportunidades de rever momentos e práticas ocorridas com o objetivo de os aperfeiçoar (Dewey, *op. cit.* Teixeira & Ludovico, 2007; Oliveira & Serrazina, 2002). Para além disso, a reflexão é caraterizada por ser "(…) uma

forma especializada de pensar (…)" (Dewey, 1933, citado por Alarcão, 1996, p.175) ativa, voluntária, persistente e rigorosa e uma pessoa reflexiva "(…) é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido" (Alarcão, 1996, p.175). É de salientar a existência de três tipos de reflexão, segundo Oliveira e Serrazina (2002): reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

A primeira acontece durante a prática que, por vezes, na realização das atividades, surgem situações que requerem que o/a Educador/a reflita no momento levando, em certas alturas, a modificação das estratégias que o/a mesmo/a tinha pensado adotar (*idem*).

A reflexão sobre a ação acontece depois do acontecimento, quando é revisto fora do local em que ocorreu (*ibidem*). Para além disso, ao refletir sobre a sua ação permite ao/à Educador/a perceber melhor o que aconteceu e como resolveu os imprevistos verificados (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Por fim, relativamente à reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que auxilia o/a profissional no desenvolvimento, aperfeiçoamento ou até mesmo na mudança das suas práticas profissionais, tendo como objetivo perspetivar novas práticas, formas de pensar, compreender, agir e equacionar problemas (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009; Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Assim, permite que o/a Educador/a compreenda melhor as situações provenientes na sua ação, encontrar soluções para os problemas que surjam e conduzir as suas práticas no futuro (Coutinho et al., 2009).

No que concerne à dimensão das interações e, para além do que já se tem vindo a retratar sobre a interação Adulto-Criança, esta é importante, uma vez que é o/a próprio/a Educador/a que ajuda as crianças a tornarem-se atores do seu próprio desenvolvimento, incluindo o "(…) desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes" (Portugal, 1998, p.198). O/A Educador/a ao estabelecer limites claros e seguros permite à criança "(…) sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível" (*idem*).

Segundo Hohmann e Weikart (2011), em todas as interações de colaboração, ambas as pessoas envolventes aprendem, ou seja, as crianças, através da experiência, aprendem e constroem o seu próprio entendimento do mundo. Por sua vez, os adultos aprendem "(…) acerca das capacidades de cada criança individual, de como interagir de uma forma genuína para apoiar o desenvolvimento de cada uma dessas crianças, e do seu próprio potencial para dar apoio adequado" (Hohmann & Weikart, 2011, p.75).

No entanto, e como afirma a Lei-Quadro, a Educação Pré-Escolar ao ser a primeira etapa da criança deve estar em constante cooperação com a família da mesma, de forma a promover o seu desenvolvimento equilibrado (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro). Deste modo, as famílias ao participarem permite que as mesmas tenham oportunidade de "(…) conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos" (Lopes da Silva et al., 2016, p.29). Para além disso, o/a Educador/a ao encontrar-se com os pais possibilita que seja realizada uma análise e reflexão sobre as aprendizagens das crianças e dos processos que estão envolvidos. Permite, ainda, recolher, tratar e interpretar as ações, os sentimentos, as preferências, os interesses e as capacidades das mesmas (Post & Hohmann, 2011; Lino, 2013). Deste modo, estes encontros constituem "(…) momentos ótimos de desenvolvimento profissional para os educadores" (Lino, 2013, p.135) e, de "(…) aprendizagem co-operativa, criando verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo" (Vygotsky, 1979, citado por Lino, 2013, p.135).

Ao longo do dia-a-dia as crianças no jardim de infância, desenvolvem muitas vezes projetos que, por sua vez, requerem uma forte ligação com as famílias e com a restante equipa educativa. No entanto, estas relações são importantes quer para as crianças como para os/as Educadores/as. As famílias ao envolverem-se na elaboração dos projetos compreendem o trabalho que é realizado ao longo da Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016).

O desenvolvimento de projetos, apesar de ser importante para os pais é, sobretudo, essencial para as crianças, uma vez que as mesmas ao envolverem-se em atividades e projetos permitem desenvolver a aprendizagem experiencial

de conteúdos e modos de aprender" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.50). Este envolvimento das crianças deve ser, assim, persistente e duradouro, pois as mesmas realizam pesquisas explícitas para solucionarem um problema (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O uso da MTP assume, então, um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem de qualidade, pois os mesmos são elaborados tendo em conta os estudos que são realizados "(…) em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo (…)" (Lino, 2013, p.130). Para que haja este tipo de trabalho, deve haver uma situação que desperte a curiosidade e o interesse das crianças e que na mesma contenha em si *problematicidade*, ou seja, que gere incerteza e dúvida por parte das crianças. Este trabalho deve "(…) começar por um problema e não por um tema, [de forma a] traçar um itinerário reflexivo [que faz] da pesquisa e dos seus atores [as crianças e os adultos] o centro de uma aprendizagem" (Gambôa, 2011, p.56).

As crianças, segundo Vasconcelos (2012), ao terem o apoio atento do/a Educador/a, tornam-se competentes, sendo "(…) capazes de saber fazer em acção" (p.13), e são vistas como pequenos investigadores que querem descobrir o mundo, que sabem que podem e devem resolver problemas. Neste âmbito, o/a Educador/a tem um papel, sobretudo, de "guia" no que diz respeito às aprendizagens das crianças, uma vez que são as crianças que lideram todo o trabalho que é desenvolvido e o adulto só assume "(…) a responsabilidade de apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças" (Hoyuelos, 2004, citado por Lino, 2013, p.131). Segundo Marques (2016), o processo de ensino e aprendizagem está centralizado na criança em vez de no conteúdo e no/a Educador/a como determina a pedagogia transmissiva, permitindo, assim, que a criança se torne cada vez mais autónoma e "(…) capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem" (p.5).

Quando o/a profissional trabalha a MTP é preciso ter em atenção as fases que o mesmo possui, contudo não são etapas cronológicas, com um seguimento obrigatório ou estanques e isoláveis (Kilpatrick, 1926, *op. cit.*

Gambôa, 2011). Segundo Kilpatrick, existem cinco fases que surgem no trabalho de projeto, apesar de Vasconcelos (2012) afirmar que só são quatro, uma vez que a fase da divulgação e da avaliação estão associadas.

Como a formanda já mencionou, um trabalho de projeto deve iniciar por um problema que suscite interesse por parte das crianças, constituindo, assim, a primeira fase do projeto, ou seja, a fase de definição do projeto. Este momento carateriza-se pela partilha dos saberes das crianças sobre um determinado problema (Vasconcelos, 2012).

Após ter sido detetado o problema e verificado que conhecimentos as crianças possuem, surge a segunda fase, que consiste na planificação e no desenvolvimento do trabalho. Nesta etapa, as crianças analisam o problema, criam objetivos e hipóteses, definem o que querem fazer, por onde começar, como se vai fazer e dividem tarefas (Gambôa, 2011; Vasconcelos, 2012).

Posteriormente, as crianças passam para o processo de pesquisa que é realizado através de experiências diretas, que têm como base os planos de ação que foram pensados anteriormente (fase da execução) (*idem*). Com estas experiências vivenciadas, as crianças têm a oportunidade de discutir e contrastar as ideias que tinham inicialmente, mais concretamente, os pontos "o que sabíamos antes", "o que sabemos agora" e "o que não era verdade", com o objetivo de encontrar uma resposta-solução, apresentando essa mesma resposta à restante comunidade educativa (restantes salas, comunidade envolvente, famílias, entre outros membros), dando a conhecer o que foi apreendido e conquistado (Vasconcelos, 2012, p.16; Gambôa, 2011).

Por fim, verifica-se a fase da avaliação, que tal como o nome indica as crianças com o apoio do/a Educador/a realizam a avaliação do projeto, sendo que "(…)a conclusão deve reconstruir uma visão global do saber adquirido [e] é preciso no final do projeto que "tudo o que tenha sido aprendido nas diversas fases, possa ser afinal reunido ao seu ramo lógico, a fim de formar um todo"" (Kilpatrick, 1971, citado por Gambôa, 2011, p.57).

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

2.1. Contextualização do meio envolvente das instituições

As instituições que a mestranda esteve presente ao longo das suas Práticas Educativas Supervisionadas são ambas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), situadas na cidade da Maia, pertencentes ao distrito do Porto. Para além disso, são ambas instituições de natureza associativa.

O meio envolvente em que as instituições estão inseridas é extremamente importante no desenvolvimento das crianças, pois o mesmo que engloba a "(…) localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças" (Ministério da Educação, 1997, p.33).

A cidade do Porto é um distrito com cerca de 2.395 km^2 e com 18 concelhos, sendo que a Maia é um deles.

Por sua vez, a cidade da Maia está dividida em 17 freguesias, com uma densidade populacional de 1.447 hab./km^2. As freguesias são: Águas Santas, Barca, Folgosa, Gemunde, Gondim, Gueifães, Maia, Milheirós, Moreira, Nogueira, Pedrouços, Santa Maria de Avioso, São Pedro de Avioso, São Pedro de Fins, Silva Escura, Vermoim e Vila Nova da Telha.

Em termos de limites territoriais, o concelho da Maia está limitado por Matosinhos, Vila do Conde, Trofa, Santo Tirso, Valongo, Gondomar e Porto.

A Maia é caraterizada por um passado histórico importante, um progressivo desenvolvimento industrial e um grande mundo cultural, sendo que estão inseridos o Museu Etnográfico, o Jardim Zoológico, os Parques Urbanos, os

Hortos, os Monumentos, as Igrejas, as Etar´s, as Lipor´s, entre outros edifícios (Maia Turismo, s.a.).

Com estes edifícios e passado histórico, permite as instituições possuírem parcerias. Deste modo, as mesmas têm parcerias autárquicas, formais, não-formais, informais e com algumas escolas primárias. Este contributo, por sua vez, torna-se fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois permite promover às mesmas aprendizagens ao longo da vida e uma melhoria da qualidade dos serviços que as instituições prestam.

2.2. Caraterização das instituições

2.2.1. Contexto de creche

A instituição que a mestranda frequentou na sua PES I é constituída por: quatro salas direcionadas para creche (uma para berçário, uma para a sala de um ano e duas para a sala dos dois anos); duas casas de banho de apoio às salas das crianças; uma dispensa de apoio; três salas destinadas ao jardim-de-infância que dispõe cada uma, de uma casa de banho e uma dispensa; duas salas destinadas a ateliers (biblioteca, informática, jogo dramático/teatro e música); duas salas destinadas a ateliers para o ATL; uma copa de leites; um gabinete de direção e secretária; dois refeitórios (um que é destinado ao jardim-de-infância e às salas de um e dois anos e o outro está junto à sala dos dois anos, no edifício separado); uma cozinha, que dispõe, também, de uma dispensa e de uma casa de banho; uma lavandaria e duas casas de banho para os adultos e vestiários para os funcionários (Instituição cooperante, 2016a). No entanto, todas as salas têm uma grande variedade de materiais adequados à faixa etária em questão e são de fácil acesso às crianças, promovendo a

autonomia das mesmas. Relativamente ao espaço exterior, a instituição possuí um parque infantil, pátios cobertos e descobertos e jardins (*idem*).

Relativamente aos recursos humanos é composta por oito educadoras e quatro professores de atividades extracurriculares (inglês, expressão musical, educação física e natação (*ibidem*). No caso das duas salas dos dois anos têm presente a expressão musical e a educação física. No que concerne ao pessoal não docente é composta por uma escriturária, onze ajudantes da ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, uma roupeira e três funcionárias de trabalho auxiliar (Instituição Cooperante, 2016a).

A instituição tem como horário de abertura às 7.30h, sendo que as crianças são recebidas no polivalente pelas ajudantes da ação educativa. A partir das 9h as crianças são direcionadas para as respetivas salas, uma vez que as educadoras entram em atividades a esta hora. Por sua vez, a ação das educadoras termina às 16h. Após a saída das mesmas as crianças ficam a cargo da auxiliar presente na sala e brincam nas áreas. A instituição tem como horário de encerramento às 19.30h (*idem*).

Esta IPSS pretende promover às crianças momentos privilegiados de aprendizagens, tornando-as autónomas, criativas, pessoas intelectuais e moralmente sérias, cooperativas, solidárias, para que obtenham conhecimentos e saberes para um futuro melhor. Para além disso, a instituição desenvolve a sua ação educativa de acordo com o Projeto Educativo (PEI) a que pertence. Por sua vez, este é fundamentado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), no modelo pedagógico HighScope (nomeadamente, na resolução de conflitos, no clima relacional baseado em expetativas positivas, na organização do espaço como catalisador de aprendizagens ativas), no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM) (nos interesses e na participação democrática das crianças) e no modelo pedagógico Pedagogia-em-Participação (no que concerne às diferentes aprendizagens plurais e à construção da experiência dessa pluralidade), utilizando paralelamente a metodologia do trabalho por projeto (*ibidem*).

Por fim, relativamente ao projeto da instituição, este tem como tema "Arte a Brincar", permite que as crianças observem e apreciem obras de arte de diferentes artistas, quer nacionais quer internacionais; experimentem diversas técnicas de desenho e de pintura; organizem exposições de artes e de concertos; criem instrumentos musicais; visitem bibliotecas; dramatizem histórias e promovam horas do conto (Instituição Cooperante, 2016a).

Agora debruçando-se na sala a que a mestranda esteve presente, à sala dos dois anos, sendo esta constituída por 14 crianças.

Esta sala é um espaço espaçoso e agradável, que dispõe iluminação natural, de amplas janelas/portas com acesso ao espaço exterior, de vários espaços de arrumação e tem acesso direto à casa de banho coletiva (*idem*). Para além disso, está organizada em diferentes áreas de interesse que permitem diferentes aprendizagens, na qual as crianças podem experienciar e evidenciar diferentes papéis sociais e estabelecer relações interpessoais (*ibidem*). Desta forma, a sala está dividida em cinco áreas, ou seja, Área da Casinha, Área da Pista, Área dos Jogos e Construções, Área da Biblioteca e Área dos Brinquedos (cf. Anexo A.1.). Em cada área possuía materiais adequados à faixa etária e à respetiva área que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pois permite desenvolver a cooperação e a partilha, assim como, possibilita que as crianças expressem os seus sentimentos e utilizem a linguagem para comunicar. Por fim, a sala, também, é utilizada como dormitório, sendo que a mesma é reorganizada para este efeito por uma auxiliar enquanto as crianças estão a almoçar (Instituição Cooperante, 2016a).

2.2.2. CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

A instituição que a mestranda frequentou na sua PES II é constituída por dois pisos, um deles térreo e outro inferior. No primeiro piso encontra-se presente a secretaria e as salas de atividades que contem uma casa de banho própria

permitindo que cada criança vá autonomamente à mesma sem ter que sair da sala. No que concerne à sala de atividades, a nível da creche é possível encontrar três salas, uma para o berçário, outra é a sala de um ano e, por fim, a outra é a sala dos dois anos. A nível do pré-escolar existe, também, um total de três salas, nomeadamente, a sala A (que possui crianças com três anos), a sala B (com crianças de quatro anos) e a sala C (crianças com, maioritariamente, cinco anos) (Instituição Cooperante, 2016b). Note-se que todas as salas têm acesso a um corredor comum que é bem iluminado e acesso ao espaço exterior, com exceção do berçário que não possuí ligação com o exterior. Este último conduz à sala polivalente, que é utilizada para a receção das crianças, e ao refeitório, assim como, à cozinha e ao piso inferior (Instituição Cooperante, 2016b). Por sua vez, o piso inferior, destina-se à casa das máquinas, à lavandaria e uma sala destinada aos arrumos. Para além disso, este piso possui uma porta que permite o acesso a um outro edifício com dois pisos, que se pode encontrar um auditório e uma sala de exposições (*idem*).

Relativamente aos recursos humanos é composto por cinco educadoras e quatro professores de atividades extracurriculares (inglês, expressão musical, educação física e xadrez). No que diz respeito ao pessoal não docente é possível verificar a existência de nove ajudantes de ação educativa, duas pessoas destinadas aos serviços gerais, mais concretamente, às tarefas de limpeza e de lavandaria, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha (*ibidem*).

A nível da gestão organizacional, mais concretamente, à organização do tempo, esta instituição tem como horário de abertura 7.30h, sendo que as crianças são recebidas na sala polivalente por uma educadora de infância (sistema organizado de forma rotativa). A partir das 9h as crianças são dirigidas para as respetivas salas para dar início às atividades de componente letiva. O término destas atividades efetua-se às 16h, pois é o horário que as educadoras terminam a sua ação. Após este momento, as crianças frequentam as atividades de componente de apoio à família, nomeadamente, as atividades extracurriculares (Instituição Cooperante, 2016b). A organização do tempo educativo ao longo das atividades de componente letiva é de forma equilibrada

e flexível, sendo que a mesma está organizada da seguinte forma: acolhimento – tempo de grande grupo proposto pelo adulto – tempo de escolha livre – espaço exterior (caso o tempo permita) – higiene – almoço – higiene – tempo de grupo proposto pelo adulto – tempo de escolha livre – lanche – tempo de escolha livre – atividades extracurriculares – atividades orientadas pela Ajudante da Ação Educativa. Para além disso, está organizada de forma as crianças puderem participar, de forma a propor modificações de acordo com as suas necessidades e interesses (*idem*).

No que diz respeito às opções metodológicas, a instituição têm como base a perspetiva construtivista, sendo que a criança é ativa na construção do seu conhecimento e é reconhecida como sujeito do processo educativo (*ibidem*). Para além disso, esta IPSS exerce a sua ação de acordo com o PEI a que pertence. Este, por sua vez, tem como políticas que norteiam a sua ação, as OCEPE, as metas de aprendizagem, o modelo pedagógico HighScope (mais concretamente, a aprendizagem pela ação, a interação Adulto-Criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação), o modelo pedagógico MEM (nomeadamente na utilização dos instrumentos de pilotagem) e o modelo pedagógico Pedagogia-em-Participação (no que concerne ao desenvolvimento de projetos individuais e em grupo com as crianças) (Instituição Cooperante, 2016b).

No que concerne ao projeto presente na instituição, este tem como tema "Cidadania: Eu, a Natureza e o Mundo". O mesmo surgiu para que as crianças conheçam e valorizem a natureza, aprendam a cuidar dos recursos naturais, permitindo que vivam num mundo mais saudável e com melhor qualidade de vida. Desta forma, a proposta estratégica cinge-se em ver e observar, conhecer, investigar, experimentar, descobrir a natureza e a biodiversidade visível na instituição (*idem*). Para além disso, é valorizada a relação com a família, sendo que a sua participação no projeto é fundamental, visto que a família é o primeiro educador das crianças (*ibidem*).

Agora cingindo-se à sala a que a formanda foi confinada, a sala C, que continha crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, num total de 23.

Esta sala é um espaço espaçoso e agradável, que dispõe iluminação natural proveniente da existência de amplas janelas que, por sua vez, têm acesso ao espaço exterior (Instituição Cooperante, 2016b).

A organização do espaço deve promover diferentes tipos de brincadeiras e que as crianças se envolvam em atividades individuais, em pequeno grupo e em grande grupo. Desta forma, é importante que a sala esteja dividida em áreas de interesse permitindo que a criança escolha o espaço que pretende brincar, assim como, os materiais que quer utilizar (*idem*). A sala em questão estava dividida em cinco áreas, ou seja, Área da Casinha, Área das Construções, Área da Expressão Artística, Área dos Jogos de Mesa e Área da Biblioteca. Ao longo da PES II da formanda, houve a necessidade de criar uma nova área, devido às crianças demonstrarem bastante interesse nos materiais, de experiências e de explorar. Assim, a mestranda em colaboração com a sua díade e com as crianças construiu-se a Área do Laboratório (cf. Anexo A.2.).

No que concerne aos materiais disponíveis em cada área, estes encontram-se num número variável e suficiente para que as crianças realizem diferentes brincadeiras e atividades que vão ao encontro dos interesses, motivações e gostos das mesmas. É possível verificar a existência de tintas, fantoches, livros com diferentes temáticas, materiais domésticos que refletem a vida das famílias das crianças, diferentes puzzles, legos, entre outros materiais. O Educador deve ter especial atenção, no que concerne à escolha dos materiais, uma vez que os mesmos devem permitir que a criança experiencie o Mundo que a circunda de diferentes ângulos, tornando essa experiência numa aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a).

Também as relações entre a equipa educativa são fundamentais para criar um ambiente harmonioso na sala de atividades. As mesmas realizam reuniões informais e semanais, de forma, a partilhar informações, problemas e refletirem sobre os comentários das crianças e das suas ações (Instituição

Cooperante, 2016b). Para além disso, os adultos ao longo do tempo de escolha livre tentam brincar juntamente com as crianças, observam, tentam que as crianças dialogam com o adulto permitindo o desenvolvimento da linguagem e apoiam nas ações das crianças (*idem*).

2.3. Caraterização do grupo de crianças

2.3.1. Contexto de creche

O grupo é constituído por 14 crianças, na qual quatro são do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre dois e três anos, sendo que algumas já completaram os três anos. O mesmo é caraterizado por crianças energéticas e dinâmicas, sendo que, por vezes, um pouco irrequietas.

Em termos de atividades, as crianças têm uma grande dificuldade em permanecer nas mesmas durante muito tempo, apesar de estarem entusiasmadas e envolvidas (Instituição Cooperante, 2016a). O grupo evidencia, também, muitas dificuldades a nível da partilha e do respeito, uma vez que quando estão no tempo de escolha livre, as mesmas optam por brincadeiras individualistas e, algumas delas demonstram pouca autonomia e iniciativa, apesar de participarem ativamente em tudo o que lhes é proposto (*idem*). Desta forma, é necessário trabalhar a capacidade de concentração, autonomia, a tolerância, a frustração, a cooperação e a partilha. Para além disso, as mesmas apresentam, também, dificuldades a nível da compreensão e aceitação de regras, sendo que as mesmas não conseguem cumprir totalmente as regras impostas na sala de atividades, como por exemplo não respeitar a vez do outro e interrompem o mesmo (*ibidem)*.

Nesta faixa etária é importante que as aprendizagens das crianças passem muito pela experiência, pelo tocar, pelo sentir, pelo cheirar, pela exploração dos diferentes sentidos, entre outros aspetos (*idem*). Como a formanda constatou, o grupo demonstrou realmente interesse por atividades deste género, sendo que são atividades livres e espontâneas, com poucas regras, não evidenciando, desta forma, muitas dificuldades.

A nível do desenvolvimento social, o grupo demonstra especial interesse em ajudar os adultos na realização de determinadas tarefas, sendo que já são capazes de cumprir pedidos simples; gostam de brincar na Área das Construções, no entanto, a brincadeira das mesmas é muito individualista.

Relativamente à área das expressões, as crianças demonstram muitas dificuldades a nível da autorregulação, pois evidenciam dificuldades em manusear, manipular e agarrar objetos. Apesar deste aspeto, apresentam, também, dificuldades em saltar ao pé-coxinho, saltar a pés juntos para trás e contornar objetos. No entanto, já conseguem manejar um objeto com uma mão e de mudar um objeto de uma mão para a outra com facilidade e evidenciam, interesse por atividades de encaixar materiais uns nos outros e de desmontar coisas e voltá-las a juntar.

Para além disso, todas as crianças brincam ao faz-de-conta (jogo simbólico) desempenhando papéis e/ou situações do quotidiano imitando os adultos. Neste faz-de-conta, desempenham papéis dos adultos que lhes são tidos como modelos de referência (mãe, pai, avô, avó, educadora).

Quanto ao subdomínio da música, as crianças são capazes de ouvir e responder às músicas, reproduzindo os gestos que lhes são destinados. Em algumas crianças já se verifica a existência de competências de memorização, sendo que demonstram a aquisição da letra e do ritmo de algumas canções. Concomitantemente, algumas crianças já conseguem realizar movimentos alternados e produzir movimentos e sons lentos e fortes.

A nível da linguagem oral, a maior parte das crianças revelam bastantes dificuldades no domínio da comunicação, nas consciências fonológica, pragmática, sintática e semântica e concordâncias verbais (conjugações dos

verbos). Sendo que, são poucas as crianças que apresentam um desenvolvimento linguístico elevado, com capacidade de terem um discurso coerente com o adulto.

Por fim, no que concerne aos interesses das crianças pode-se verificar que as mesmas demonstram bastante interesse na exploração de livros, na música, na expressão plástica e animais

2.3.2. CONTEXTO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Como já foi referido anteriormente, o grupo presente no contexto de jardim-de-infância é constituído por 23 crianças, na qual 15 são do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Sendo que, duas crianças têm três anos, quatro têm quatro anos (na qual uma delas está sinalizada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais concretamente, Perturbação do Espectro do Autismo de nível 1, antes designado por Síndrome de Asperger) e as restantes têm cinco anos, apesar de a maior parte completar os seis anos nos primeiros meses do ano 2017 (Instituição Cooperante, 2016b).

O grupo de crianças em questão é caraterizado por ser um grupo constituído por crianças energéticas, dinâmicas e questionáveis e, na maior parte das vezes, irrequietas (*idem*). O mesmo possui dificuldades a nível da compreensão e cumprimento das regras impostas na sala de atividades, mais concretamente, em respeitar o turno de fala, respeitar o outro, interrompem quer o adulto como outras crianças, entre outras regras pertencentes à sala.

Em termos de atividades, as crianças têm uma grande dificuldade em permanecer nas mesmas durante muito tempo, apesar de a maior parte estarem envolvidas. Para além disso, a maior parte das crianças demonstram bastante autonomia e iniciativa, sendo, por vezes, elas próprias a darem ideias e sugestões de atividades a realizar na sala de atividades. No entanto, é

necessário trabalhar a concentração, a frustração, a cooperação, a partilha e ainda mais autonomia (em alguns casos) (*ibidem*).

A nível do desenvolvimento social, o grupo demonstra especial interesse em ajudar os adultos na realização de determinadas tarefas; gostam de brincar na Área das Construções individualmente ou em pares, por quem demonstram afeto e cumplicidade; realizam jogos de exercício competitivo; e revelam simpatia pelos amigos de brincadeira (Instituição Cooperante, 2016b).

Relativamente à área das expressões, algumas crianças demonstram dificuldades a nível da autorregulação, pois evidenciam dificuldades em manusear, manipular e agarrar objetos, ao contrário de outras que já têm desenvolvida a pinça fina permitindo, desta forma, escrever, pintar, desenhar, recortar, abotoar e usar os talheres com uma maior facilidade. No entanto, o grupo é muito ativo e bem coordenado. Consegue correr e saltar sem dificuldade, assim como subir e descer escadas com rapidez e eficácia (*idem*).

No que concerne à educação artística, mais concretamente, às artes visuais, algumas crianças demonstram um grande avanço na capacidade de desenho, pois já desenham como forma de registo de um assunto dialogado, criando aos poucos pequenas obras de arte (*ibidem*).

Para além disso, todas as crianças brincam ao faz-de-conta (jogo simbólico) desempenhando papéis e/ou situações do quotidiano imitando os adultos, a nível de atitudes e comportamentos. Por sua vez, o jogo sócio dramático é realizado em grande grupo, sendo que as crianças cooperam entre si e dão ordens umas às outras (Instituição Cooperante, 2016b).

Ao nível da linguagem oral, todas as crianças, com exceção de duas, já utilizam verbos com tempos variados, nomeadamente o futuro e o imperfeito, formas interrogativas e frases independentes justapostas, conseguem narrar acontecimentos com sequência e lógica, assim como, já conseguem executar ordens com três recados simples (*idem*). No entanto, com as duas crianças que demonstram dificuldades é necessário uma melhor estimulação por parte dos adultos.

Relativamente ao desenvolvimento da escrita, as mesmas já adquiriram que há informações impressas e que ao saber ler compreendem o que está escrito. Quanto às fases da escrita, algumas crianças encontram-se na fase pré-escrita, sendo que diferenciam o desenho da escrita e utilizam garatujas para imitar o impresso. Outras crianças encontram-se numa fase mais avançada, a fase pré-silábica, pois já conseguem escrever algumas letras e que se as misturar conseguem escrever pseudo-letras (*ibidem*).

Por fim, como problemáticas/necessidades, o grupo apresenta algumas. A primeira encontra-se no domínio da matemática, sendo que as crianças têm tendência de formar grupos tendo em conta só um atributo e as mesmas apresentam dificuldades na identificação dos números, na qual não são capazes de reconhecer a leitura dos números a partir do 10 (Instituição Cooperante, 2016b). Para além disso, algumas delas apresentam dificuldades na sequência numérica e temporal.

A terceira necessidade está relacionada com os desejos e interesses dos outros, sendo que algumas crianças possuem uma certa dificuldade em acomodar-se às restantes crianças, através do estabelecimento e de modificações de regras (*idem*).

Para além disso, algumas crianças ainda são egocêntricas, uma vez que não conseguem colocar no ponto de vista de outra pessoa, pois pressupõem que todas as pessoas pensam, percebem e sentem da mesma forma que elas precisando, desta forma, muito apoio dos adultos (*Instituição Cooperante, 2016b;* Papalia & Feldman, 2013). Isto deve-se ao estádio de desenvolvimento em que se encontram, sendo este o pré-operatório, segundo Piaget.

Por fim, como interesses o grupo apresenta os seguintes: o espaço exterior, mais concretamente, a *Árvore da Montanha*, na qual demonstram interesse em procurar os animais que se encontram presentes nesse espaço e pela natureza circundante; instrumentos musicais, pois o grupo gosta bastante de os explorar; os animais; a culinária e a escrita.

2.4. Metodologia de investigação

Ao longo da prática supervisionada da mestranda, houve aspetos que foi necessário a sua reflexão, uma vez, que a mesma deve ser realizada tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. Desta forma, foi imprescindível que a formanda contacta-se com processos investigativos, pois não existe "(…) ação sem investigação, nem investigação sem ação" (Kurt Lewin, citado por Sanches, 2005, p.127). Deste modo, a investigação tem como principal objetivo a compreensão e a resolução de problemas/interrogações que são encontrados no decorrer do trabalho do adulto que, por sua vez, são vitalizadores para a sociedade, mais especificamente neste caso, as crianças (Fernandes, 2006).

A metodologia de investigação que a formanda utilizou ao longo da sua prática, foi essencialmente, numa linha de aproximação com a investigação-ação. Esta metodologia qualifica-se como sendo "(…) um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo" (Máximo-Esteves, 2008, p.82). Assim, a mesma é caraterizada por ser uma prática reflexiva, que tem como base um constante questionamento, com a finalidade de compreender todas as situações surgidas permitindo, assim, uma mudança e inovação na prática educativa (McKernan, 1996, *op. cit.* Vieira & Moreira, 2011). Não só promove um desenvolvimento das crianças mas, também, uma melhoria na prática profissional do/a Educador/a, nomeadamente, nas "(…) técnicas e estratégias que contribuem tanto para o desenvolvimento individual, como para a construção de uma importante base de conhecimento profissional, necessário para a reflexão futura" (Máximo-Esteves, 2008, citado por Mesquita-Pires, 2002, p.69).

Para além disso, esta metodologia é trabalhada em forma de espiral reflexiva, sendo que estão envolvidas certas fases que o Educador deve ter em atenção ao longo da sua prática. Essas fases são sobretudo, a planificação, a ação, a observação e a reflexão sobre a ação e, a sua consequente, avaliação (Carr & Kemmis, 1986, *op. cit.* Vieira & Moreira, 2011).

Esta dinâmica cíclica da ação-reflexão, caraterística da investigação-ação

> "(…) faz com os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica." (Esteves, 1986, citado por Sanches, 2005, p.129).

No entanto, a mestranda realizou o seguinte movimento: observação-planificação-ação-reflexão-avaliação, pois a mesma observou junto das crianças as necessidades e interesses que elas demonstraram através das suas ações e comentários. Após a observação, realizou a planificação de acordo com as suas observações. De seguida, implementou e, por fim, refletiu se o que tinha desejado foi cumprido e, sobretudo, refletiu sobre as reações das crianças e, realizou, consequentemente, a avaliação das suas ações e das crianças. É de salientar que a ação da mestranda estava organizada tendo em conta a triangulação praxiológica da pedagogia. Ou seja, a mesma desempenhava a sua função tendo em conta a articulação entre a ação, as conceções teóricas (nomeadamente, as teorias e os saberes) e as crenças (especificamente, as crenças, os valores e os princípios). Deste modo, a mesma convocava crenças, valores e princípios, analisava as práticas observadas e usava saberes e teorias nas ações com as crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Ao longo da formação da mestranda, foi possível compreender a importância da observação, uma vez que ao observar os interesses e as necessidades das crianças, de uma forma individual, permitiu que as atividades desenvolvidas fossem de acordo com as caraterísticas do público-alvo. Para além disso, permitiu, também, desenvolver atividades com diferenciação pedagógica, uma vez que o grupo era heterogéneo era necessário criar

atividades que promovessem o desenvolvimento de todas as crianças. "Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam "ver" a criança sob vários ângulos e situar essa "visão" no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem" (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.14). Desta forma, a mestranda para a realização da etapa da observação recorreu aos diálogos com as orientadoras cooperantes, com a díade pedagógica e com as crianças, notas de campo, fotografias e vídeos.

Estas observações eram fundamentais para a realização da planificação, uma vez que, assim, a mesma ia totalmente ao encontro das caraterísticas das crianças. Concomitantemente, a formanda na realização da planificação tentava manter uma coerência entre as atividades que realizava ao longo de toda a sua PES; sempre que possível utilizava técnicas, métodos, estratégias e materiais diversificados de forma a promover a motivação de todas as crianças e era tolerante à flexibilidade, sendo que as crianças podiam sempre que pretendiam propor modificações, de acordo com os interesses que demonstravam naquele determinado momento.

Após a elaboração da planificação, seguia-se a execução dessas mesmas propostas, sendo que eram observadas, avaliadas e refletivas, tendo como objetivo uma melhoria das práticas da estagiária. A formanda, ao longo de todas as intervenções, pretendia desenvolver a autonomia e a iniciativa das crianças e que fossem participativas, desenvolvendo, desta forma, uma pedagogia inter-estruturada, promovendo o construtivismo. Nesta linha de pensamento, as crianças têm oportunidades de experiências concretas e contextualmente significativas, na qual levantam as suas próprias questões, gerem as suas próprias hipóteses e constroem "(…) os seus próprios modelos, conceitos e estratégias", testando-os na ótica da viabilidade (Fosnot, 1999, p.9).

A avaliação e a reflexão contribuíram de igual modo para uma melhoria do desempenho profissional da estagiária, bem como o desenvolvimento das crianças tendo como objetivo criar aprendizagens significativas para as mesmas. Tornando, deste modo, a avaliação "(…) como uma forma de

conhecimento direcionada para a ação" (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.15). Assim, a mestranda realizou os diferentes tipos de reflexão que são apresentados por Oliveira e Serrazina (2002).

Ao longo da prática da formanda, a mesma realizou muito a reflexão na ação, nomeadamente, em atividades que tinha previsto realizar na sua totalidade na parte da manhã, no entanto, devido à participação e envolvimento das crianças, essas mesmas atividades tiveram que ser terminadas na parte da. Para além disso, como por exemplo, decorrente do projeto que a mesma estava a trabalhar na sala de atividades, na fase da recolha de dados, mais concretamente, na partilha por parte das crianças das informações que tinham recolhido, a mesma observou que as informações estavam a ficar um pouco "no ar" e, desta forma, refletiu sobre aquele momento, passando a realizar um resumo no final da intervenção das crianças.

No entanto, também utilizou a reflexão sobre a ação quando refletia após o acontecimento sobre o que tinha realizado ou observado, de forma a criar novas estratégias para futuras implementações e modificações. Desta forma, a mestranda recorreu também à reflexão sobre a reflexão na ação, uma vez que ao refletir permitia encontrar soluções para os problemas com que era confrontada levando a um aperfeiçoamento ou até mesmo à mudança das suas práticas profissionais e educativas no seu futuro.

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

O presente capítulo visa a descrição e análise de algumas das atividades desenvolvidas em ambos os contextos da PES da formanda, assim como a concretização do plano de ação da mesma, permitindo o desenvolvimento das suas competências profissionais. É de salientar que, também, se fará a análise dos resultados obtidos, relativamente à concretização das atividades a nível da evolução das competências da estagiária e das aprendizagens evidenciadas pelas crianças, bem como o contributo das estratégias formativas no seu processo de aprendizagem profissional.

Tal como referem as OCEPE "a intencionalidade do processo educativo que carateriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando (…)" (Ministério da Educação, 1997, p.25). Deste modo, a intervenção da mestranda passou por diferentes referentes teóricos que, por sua vez, encontram-se articulados com a prática. Posto isto, a mesma utilizou os modelos curriculares referidos no capítulo I deste relatório, os Decreto-Lei nº240/2001 e o nº241/2001, entre outros documentos normativos e as OCEPE, como orientação e fundamentação das suas decisões pedagógicas ilustradas no seu plano de ação.

No que concerne ao plano de ação da formanda, sustenta-se numa aproximação à metodologia investigação-ação, já referida no capítulo II, que inclui o ciclo observar, planificar, agir, avaliar e refletir. Deste modo, para além de desenvolver atitudes reflexivas com a finalidade de criticar, questionar e refletir, bem como em certos momentos levar à transformação da prática educativa. Simultaneamente, a estagiária teve a oportunidade de tomar consciência, de forma gradual, da importância de cada uma das fases referidas, adaptando a sua intencionalidade aos contextos.

Dando ênfase à observação, a mesma foi crucial para compreender e identificar os interesses, as capacidades, caraterísticas e necessidades de cada criança, dos pequenos grupos e do grande grupo, uma vez que a discente relacionou-se com crianças desde os dois até aos seis anos, permitindo, assim, melhorar e ajustar o seu plano de ação. Concomitantemente, o processo de observação, possibilitou a recolha de informação do contexto familiar da criança, do contexto educativo e do meio sociocultural facilitando, assim, a resposta às ações da estagiária, melhorando a sua intencionalidade educativa. Estas informações foram recolhidas, essencialmente, através da observação direta e participativa, da análise do PEI e do PCS, através de diálogos informais com a Educadora Cooperante, os pais e as próprias crianças.

Para além destes recursos, na valência de creche, a mestranda utilizou o instrumento PQA e na valência de jardim de infância o manual DQP, na qual informou a formanda no que respeita o envolvimento das crianças nas atividades e nos projetos. Assim, importa referir, que a observação é a primeira etapa da intervenção pedagógica e que não existe uma forma única ou modelo de observar, mas sim um plano de observação que tem em conta todas as dimensões pedagógicas.

Tornou-se, ainda, fundamental a partilha de informação relevante, incluindo as observações e a reflexão que a mestranda ia efetuando, com todos os atores envolvidos no ato educativo. Esta interação permitiu à equipa educativa debater diferentes pontos de vista circunscritos na ação, culminando numa coerência das aprendizagens das crianças.

Tal como é mencionado no Decreto-Lei nº240/2001, o trabalho em equipa constitui-se num "(…) factor de enriquecimento da formação [do Educador] e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências" (alínea V, ponto 2). Nesta linha de pensamento, verifica-se que o trabalho em equipa foi uma mais-valia para a troca de conhecimentos, uma vez que proporcionou o contacto com uma maior variedade de experiências e testemunhos que possibilitaram uma evolução ao nível da intervenção pedagógica. Deste modo, a comunicação foi um ponto essencial no trabalho

em equipa, pois aprendeu-se a ter respeito mútuo, saber ouvir a opinião dos outros e a expressar-se de uma forma mais articulada.

Por fim, as informações recolhidas foram registadas num bloco de notas e, posteriormente, escritas no diário de bordo. Neste último foi realizada uma descrição contextualizada tendo em conta os factos e acontecimentos observados, numa ordem cronológica, assim como nalgumas situações uma interpretação e de reflexão dos incidentes críticos. O uso destes instrumentos pela formanda tornaram-se relevantes e reguladores da prática da mesma, pois permitiu-lhe identificar pontos críticos da sua ação, as aprendizagens das crianças e a evolução das mesmas.

Como todas as crianças são diferentes, ou seja, cada uma tem as suas caraterísticas e especificidades, foi necessário que a díade refletisse antes, durante e após a ação de modo a planear atividades que contribuíssem para o desenvolvimento das mesmas. Um exemplo do que foi mencionado ilustra-se aquando numa tabela de dupla entrada, na qual foi necessário dar o devido apoio a algumas delas, com vista a cada criança conseguir preencher o quadro, sendo esta uma necessidade evidenciada pelas crianças em contexto de jardim de infância.

Assim, a recolha dos interesses, das necessidades e caraterísticas das crianças através da observação foram essenciais para a realização das planificações, resultando numa melhor adequação das aprendizagens proporcionadas às crianças, com auxílio do uso de estratégias e materiais diversificados. No entanto, não foram apenas estas observações que se revelaram pertinentes para a realização das planificações, mas também o conhecimento dos diferentes quadros teóricos do currículo e dos conteúdos dos vários domínios do saber, bem como as conversas informais com a Educadora Cooperante.

Como foi mencionado no capítulo I deste documento, as OCEPE ao serem "(…) um conjunto articulado de princípios que [permitem] ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática, [uma vez que se destinam] a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com

as crianças", contribuíram num suporte de extrema relevância para a formanda, pois promoveu uma melhoria da sua prática educativa e profissional, revelando ser mais apropriada e coerente aos grupos de crianças em contexto (Silva, 1996, citado por Teixeira & Ludovico, 2007, p.35).

Para além disso, as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE ao permitirem diferentes tipos de aprendizagens, atitudes, disposições e saberes-fazer possibilitaram à criança realizar aprendizagens significativas, podendo estas serem utilizadas pela mesma noutras situações quotidianas. Ademais, as diferentes áreas em questão ao basearem-se "(…) nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância [promoveu] o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber (…)", sendo que as mesmas foram abordadas de uma forma integral e global (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.31).

Relativamente ao contexto de creche, a estagiária demonstrou mais dificuldades em planificar atividades devido à pouca experiência da mesma com esta faixa etária. Como o outro elemento da díade também não possuía experiência neste contexto, ao longo de toda a sua PES, foi um constante desafio. No que concerne à experiência em pré-escolar também obteve esta dificuldade devido à presença de um grupo heterogéneo e de uma criança sinalizada com NEE. Todavia, o contributo de todos os intervenientes da equipa educativa da sala de atividades culminou num maior desenvolvimento não só das crianças como da mestranda. A Educadora Cooperante ao possuir conhecimentos acerca do grupo e, também, devido à sua experiência profissional, possibilitou uma maior orientação da díade ao nível das atividades permitindo, desta forma, que fossem adequadas à faixa etária em questão.

Concomitantemente, quando se planifica deve-se ter em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, "(…) bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo" (Decreto-Lei nº241/2001, anexo nº1, ponto II, alínea 3). Contudo, a formanda verificou que não foram somente estes aspetos que

contribuíram para o desenvolvimento das crianças mas, foi, também importante, planificar a ação com recurso a estratégias diversificadas, disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e estabelecer objetivos de acordo com o que é pretendido, ao nível do desenvolvimento de competências de cada criança. De facto, a utilização de materiais variados foi fundamental, pois promoveu a curiosidade das crianças, assim como as cativou, não tornando os momentos de aprendizagem monótonos.

É ainda importante mencionar, que a discente verificou a importância do quanto a planificação deve ser flexível, sobretudo em contexto de jardim de infância, uma vez que no desenrolar de determinadas atividades surgiram situações mais estimulantes para a criança, levando o desenrolar da atividade para uma outra vertente que a mesma não tinha pensado anteriormente. Perante estas situações, a formanda refletiu na ação e analisou as situações imprevistas, integrando as propostas das crianças, e tendo consciência que estas oportunidades também contribuem para o enriquecimento e desenvolvimento das aprendizagens.

Ainda neste contexto, foi possível constatar a importância do adulto realizar a planificação em conjunto com as crianças. Encarando a criança como agente do seu processo educativo no qual desempenha um papel ativo, o adulto deve dar à mesma o direito de ser ouvida nas decisões relacionadas com ela (Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, estas mesmas situações tornam-se excelentes "(…) oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem" (Lopes da Silva et al., 2016, p.16). Desta forma, estas situações constituíram-se uma estratégia de aprendizagem para as crianças, bem como "(…) um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e [permitiu], ainda, que o grupo [beneficiasse] da diversidade de capacidades e saberes de cada criança", levando a que cada uma respeitasse as opiniões das outras (*idem*).

Por fim, a diferenciação pedagógica foi uma outra caraterística que a estagiária teve em atenção aquando a elaboração das planificações, uma vez

que, como a mesma referiu anteriormente, cada criança possuí caraterísticas e necessidades específicas, sendo que nenhuma criança é igual à outra. Ao longo do percurso de formação, a formanda, ainda que consciente da importância desta caraterística demonstrou dificuldades incluí-la na planificação. Contudo, conseguiu verificar uma evolução da sua realização do contexto de creche para o de jardim de infância, devido às conversas formais realizadas com a Educadora Cooperante e através das pesquisas autónomas realizadas pela discente. Note-se que o próprio modelo de planificação facultado à mestranda permitia a presença desta diferenciação, uma vez que do lado esquerdo do mesmo, o documento possuía uma coluna destinada à descrição das necessidades, dos interesses e das aprendizagens de cada criança, tanto de uma forma individualizada como em pequenos grupos.

Após observar as crianças e de planear atividades tendo em conta essas observações, surge o momento de colocar em ação essas mesmas atividades, visando a promoção de aprendizagens, quer para as crianças como para a própria formanda.

Deste modo, de seguida serão referidas algumas atividades realizadas ao longo das PES da mestranda, que constituíram experiências marcantes para a mesma e que levaram ao seu desenvolvimento profissional, bem como uma reflexão das aprendizagens das crianças e dos resultados obtidos nessas mesmas atividades. Estas atividades serão documentadas com fotografias que se encontram em anexo de forma a ilustrar o que é mencionado.

Um dos aspetos que a discente teve em atenção ao nível da sua ação foi a organização do espaço e dos materiais, uma vez que os mesmos são excelentes recursos para o desenvolvimento curricular, e contribuem para o desenvolvimento das crianças através de experiências educativas integradas (Decreto-Lei nº241/2001). Para além disso, o espaço deve ser visto como um "terceiro educador" em que a sua organização deve ir ao encontro dos interesses, motivações e gostos das crianças, proporcionando, assim, diferentes oportunidades de brincadeiras e atividades (Lino, 2013; Hohmann & Weikart, 2011). O facto de ambas as salas de atividades estarem divididas em

áreas de interesse permitiu às crianças desenvolverem a capacidade de autonomia e iniciativa e o estabelecimento de relações sociais entre as crianças, principalmente as que demonstravam ser mais tímidas aquando em conversas em grande grupo (Hohmann & Weikart, 2011).

Apesar de a estagiária ter a noção da importância da organização do espaço e que este deve ser modificado ao longo do tempo, esta constou ser uma lacuna em contexto de creche. Ao longo da sua PES I, a intervenção que a mesma realizou ao nível da organização do espaço, foi a introdução de dois novos materiais na Área dos Jogos de Mesa, mais concretamente puzzles e garrafas sensoriais, que teve como finalidade promover o gosto das crianças por este género de jogos de forma a desenvolver a motricidade fina das crianças. Por outro lado, no decurso da PES II, este constrangimento foi ultrapassado, uma vez que houve um maior domínio e consciência no âmbito de espaço/materiais na forma de o/os adaptar ao contexto. Por exemplo, houve a criação de uma nova área na sala de atividades (a Área do Laboratório que surgiu no decorrer do projeto "Os Bichos da Casa", orientado pela díade) e a reestruturação da Área da Biblioteca. Neste sentido, verifica-se que a formanda esforçou-se no sentido de tentar combater esta dificuldade com a qual se deparou em contexto de creche, tomando consciência do quanto este processo é complexo e difícil, mas necessário e fulcral, de desenvolver na ação de um/a Educador/a.

Ainda no contexto de jardim de infância, a mestranda verificou que o momento do grupo de selecionar a área de interesse que queriam frequentar constituía uma dificuldade para o mesmo. Apesar de as crianças terem criado, em conjunto, uma regra que estabelecia um número limite de crianças que podiam brincar em cada área e esta se encontrar identificada no local da mesma, neste momento da rotina gerava-se sempre alguma confusão e desordem. As crianças não se concentravam nas escolhas das outras, não tendo a perceção de quantas já tinham selecionado uma área e, consequentemente, não sabiam se podiam ir ou não para a área pretendida.

A par desta situação, a mestranda observou que havia crianças, principalmente as mais novas, que transitavam constantemente de uma área

para outra, mesmo quando já atingido o limite das mesmas nessa área. Deste modo, urgiu a necessidade de a formanda refletir sobre esta problemática em casa, deixando-a por escrito numa das suas reflexões individuais a serem entregues à orientadora (cf. Anexo A.8.). Após algumas pesquisas pelos referentes teóricos, a discente concluiu que uma das estratégias que podia auxiliar as crianças a ultrapassar este obstáculo era a construção de um quadro das áreas, sendo este uma aproximação ao instrumento de pilotagem "mapa de tarefas" proposto pelo modelo pedagógico MEM. Posteriormente, e uma vez que o ato reflexivo viso a transformação da prática, a mestranda sugeriu esta estratégia à Educadora Cooperante, sendo que a mesma aceitou. Neste seguimento, a formanda teve a oportunidade de a mobilizar para a ação.

Com esta atividade, a formanda verificou, por um lado, o quanto a participação das crianças foi importante no desenrolar da atividade e, por outro lado, que foi possível observar outras dificuldades que as crianças possuíam, nomeadamente ao nível da designação das áreas, que não estava bem definida. A estagiária ao longo da concretização da atividade incentivou as crianças a participarem, de forma a promover a autonomia e iniciativa das mesmas (cf. Anexo A.3.). Deste modo, o seu papel foi, essencialmente, de escutar as crianças, uma vez que as propostas das mesmas devem ser escutadas e legitimadas. As crianças são seres ativos e, ao terem a oportunidade de partilhar as suas sugestões e conhecimentos, ou seja, ao serem respeitadas, começam igualmente a adquirir o sentido de respeito pelo outro. Para além disso, no decurso da atividade a mestranda procurou mediar as interações entre as crianças para que todas participassem e acompanhassem o raciocínio umas das outras.

Ao longo da PES II da formanda, foi sempre necessário auxiliar as crianças que demonstravam dificuldades no preenchimento dos quadros presentes na sala de atividades, nomeadamente, o quadro das presenças, o quadro das áreas e o quadro do tempo, atuando, deste modo, na ZDP das mesmas. No entanto, devido à existência desses instrumentos de pilotagem, foi crucial a estagiária compreender a importância dos mesmos, uma vez que estes permitem

promover um espírito de organização e aprendizagem das crianças a realizarem planos e a autorregularem-se no seu trabalho, progressivamente (Folque, 2014). Concomitantemente, a exploração das crianças dos respetivos quadros envolveu a articulação com outras áreas de conteúdo, mais concretamente, o domínio da Matemática, através das tabelas de dupla entrada, e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que diz respeito ao desenvolvimento da escrita, uma vez que no quadro das áreas e as presenças as crianças escreviam o seu nome. Ademais, no decorrer da PES II da discente, as crianças desenvolveram a autonomia, pois já sabiam que antes de irem para a área de interesse tinham que escrever o seu nome no quadro e se a mesma já tivesse totalmente preenchida tinham que escolher outra. Como resultado final, este momento do dia tornou-se muito mais calmo e organizado.

Relativamente ao domínio da ação em contexto de creche, como foi a primeira prática educativa que a formanda teve, a mesma revelou, numa primeira instância, algumas dificuldades, que se verificaram no desenvolvimento da sua primeira atividade. Esta consistiu na leitura da história "A Fada da Cor", de Diana Dias adaptada pela díade, através do auxílio da televisão (cf. Anexo A.5., imagem 1).

Após a leitura da história, a discente realizou a compreensão da mesma, sendo que à medida que ia avançando nas páginas ia realizando perguntas sobre as cores e alguns outros elementos que estavam presentes na história. Neste momento, a estagiária tomou consciência que era importante que a compreensão da história fosse feita página a página, permitindo, assim, orientar a atenção da criança para aspetos mais específicos, de forma a organizar o seu pensamento e a criar relações entre o que é lido com conhecimentos prévios, bem como entre o texto e as ilustrações (Viana, et al., 2010, *op. cit.* Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa & Santos, 2014).

No entanto, esta situação tornou-se difícil para a formanda, uma vez que ao longo da interpretação da história verificou que a mesma envolvia uma compreensão demasiado complexa para as crianças, apesar de ter sido adaptada previamente pelas estagiárias. Se a discente possuísse

conhecimentos suficientes sobre o grupo de crianças em contexto (ou mais tempo para o conhecer) esta situação podia-se não ter verificado. Mesmo num momento anterior, aquando a realização da planificação com a Educadora Cooperante, a formanda demonstrou algumas dificuldades na apresentação de possíveis atividades a desenvolver com as crianças de dois anos, dada a sua complexidade. De acordo com a chamada de atenção da Educadora Cooperante para isso, a mestranda realizou uma adaptação da história, contudo, não foi bem-sucedida. Perante esta circunstância, a estagiária tomou consciência, que de facto, com crianças desta faixa etária as atividades têm de ser mais simples, tendo como base a experimentação.

Este momento de reflexão da formanda foi fundamental para o desenvolvimento das atividades futuras, sendo que a partir dessa reflexão, estas foram bem-sucedidas, uma vez que se recorreu a estratégias que incentivaram o aumento da autonomia, curiosidade e experimentação das crianças. Relativamente às atividades de experimentação, a mestranda verificou a sua importância para as crianças, pois através dos seus sentidos e do seu corpo conseguiram investigar e conhecer o mundo que as rodeavam (Post & Hohmann, 2011). Ao mesmo tempo, permitiu "(…) experimentar em continuidade, em interação, em comunicação, em liberdade de escolha, e se [sentiu] intrinsecamente competente e participante", sendo que as mesmas aprenderam fazendo (Araújo, 2013, p.38).

Um exemplo que ilustra o que foi supramencionado, é a atividade de exploração do "Tapete das Sensações", no Tempo de Escolha Livre. Importa referir, que para a concretização desta, a mestranda organizou o grupo para que estivessem no tapete apenas duas crianças de cada vez, enquanto o restante grupo brincava nas áreas, evitando assim longos períodos de espera.

O tapete dispunha de um percurso com 17 janelas apetrechadas de diversos materiais de diferentes texturas e cores (cf. Anexo A.5., imagens 2 e 3). É de salientar, que o facto de os materiais estarem organizados desta forma, criou um clima de suspense despertando interesse e curiosidade nas crianças. A opção de percurso favoreceu a passagem das crianças por todas as janelas,

explorando todos os materiais através dos cinco sentidos e com qualquer parte do corpo à sua escolha. Os materiais utilizados foram: papel EVA normal e com brilhantes, algodão, lã, tecido tipo organza, pano de limpeza fofo, plástico de bolhas, esponja de banho, saco de serapilheira, papel alumínio e crepe, rolhas de plástico de iogurtes e de cortiça cortadas a meio, bolas de esferovite cortadas a meio, espuma floral, cartolina canelada e relva sintética. Esta diversidade de materiais teve como objetivo proporcionar às crianças a oportunidade de explorarem materiais com caraterísticas únicas e as estimular a querer saber mais, sobre o que eram e o que faziam, pela razão de que as crianças exploram objetos de forma natural e com curiosidade de descobrir novas particularidades e novas sensações (Post & Hohmann, 2011).

Ao longo do desenvolvimento da atividade, o papel da estagiária, foi, sobretudo, de facilitadora e de organizadora. Facilitadora na medida em que possibilitou à criança escolher as ações e os materiais que pretendia explorar. Apesar de o tapete estar disposto em circuito a criança podia não querer explorar determinados materiais. Ainda neste papel, ao longo de toda a atividade, a formanda procurou estar atenta e com uma postura de constante observação, para verificar quais as ações que a criança realizava e para a apoiar sempre que fosse necessário (Goldschmied & Jackson, 2007). Por fim, de organizadora devido à preparação de um espaço adequado (mais concretamente no espaço da Área da Casinha, uma vez que se encontrava um pouco isolado dos restantes espaços) para a colocação do tapete, de forma a criança poder estar concentrada a explorar.

No decorrer da atividade, a mestranda foi conversando com cada criança e como observou que, em certos casos, a mesma só estava a realizar a exploração com as mãos, sugeriu que utilizasse também os pés, para que pudesse comparar a sensação que o material causara tanto nas mãos como nos pés. A criança L., quando chegou à "estação" das rolhas de cortiça só experienciou com as mãos, mas após a formanda ter-lhe perguntado se queria com os pés, a mesma experimentou (cf. Anexo A.5., imagens 4 e 5).

Ainda relativamente a esta criança em questão, pode-se dizer que desenvolveu diferentes experiências-chave: sentido de si próprio, nomeadamente, expressar iniciativa e fazer coisas por si própria, quando explorou os materiais; movimento, sendo que movimentou o seu corpo à medida que ia explorando janela a janela o tapete, bem como quando chegou ao fim e decidiu voltar para trás para explorar novamente; música porque descobriu que certos materiais produziam som; explorar objetos, uma vez que explorou os materiais com as mãos e alguns com os pés; e o tempo, pois repetiu uma ação para fazer com que algo voltasse a acontecer, experimentando a sua causa e efeito, mais concretamente, quando tocava em materiais que produziam som experienciava novamente essa ação. A criança ao descobrir que o plástico de bolhas dava para as rebentar e o raspar das unhas na cartolina canelada, repetiu estas ações várias vezes.

Na atividade em questão, a criança teve a oportunidade de realizar uma série de escolhas, desde decidir se queria explorar aquele material ou não, de que forma o queria explorar, quanto tempo queria permanecer naquela janela, entre outras opções.

Deste modo, a estagiária considerou importante o desenvolvimento de atividades que proporcionem experiências interessantes, facultando materiais que as crianças queiram experimentar ou outros novos, tornando, assim, as mesmas agentes ativas na aquisição da sua própria aprendizagem. Concluiu que deve, sobretudo, apoiar as escolhas e as ideias que as crianças tomem, de forma a compreender "(…) a necessidade que as [mesmas] têm de aprender à sua própria maneira através da manipulação direta" (Post & Hohmann, 2011, p.291).

Para além disso, ao longo da realização desta atividade a formanda refletiu sobre duas questões a ter em conta no seu desempenho profissional. A primeira diz respeito à apresentação deste formato de atividades, sendo que a mesma deve "(…) apresentar a experiência às crianças através de uma frase simples (…)" e estimulantes (como por exemplo, "está aqui um tapete muito giro e misterioso, querem explorá-lo") permitindo, assim, que a

criança tenha a total liberdade na escolha das ações (*idem*). A segunda ideia centra-se, sobretudo, "(…) em fazer em vez de realizar (…)", ou seja, não é importante que a criança explore bem o tapete com determinadas perfeições mas sim que o explore (*ibidem*).

A par deste exemplo, existiu uma outra proposta de atividade, o Brincar Heurístico, que foi essencial desenvolver no contexto de creche devido à sua "(…) multiplicidade de experiências de aprendizagem(…)", revelando ter sido muito importante para o adulto e para as crianças (Araújo, 2013, p.39).

Para além de ser uma atividade de experimentação que permitiu à criança utilizar os seus cinco sentidos, possibilitou também o desenvolvimento da sua concentração, da sua persistência e do seu sentido cinético, "(…) associado aos movimentos do corpo, ao domínio corporal, às possibilidades de manipulação, exploração e descoberta" (*idem*). Ademais, permitiu que a criança desenvolvesse a liberdade de escolha dos materiais promovendo, assim, a autonomia e a capacidade de partilha.

Quando esta atividade foi realizada, a sala de atividades foi modificada, uma vez que foi necessário retirar os materiais pertencentes às áreas para que não houvessem distrações por parte das crianças. Concomitantemente, foram dispersas latas de metal ao longo da sala e foram igualmente colocados 14 sacos, sendo que em cada possuía um material específico (cf. Anexo A.5., imagem 6). Os materiais utilizados foram: flores, folhas, rolos de papel de vários tamanhos, cones de costura pequenos e grandes, copos de plástico da marca IKEA, rolhas de cortiça, tampas de metal, pompons de lã, argolas de madeira e de metal, bolas de ping-pong, correntes de diferentes tamanhos, rolos para o cabelo de diferentes diâmetros, tubos de eletricidade de diferentes tamanhos e diâmetros e latas de diferentes tamanhos. Esta grande variedade de materiais permitiu que as crianças selecionassem, discriminassem, comparassem e arrumassem em "(…) séries, empilhassem, rolassem os objetos e testassem o seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação" (Goldschmied & Jackson, 2007, pp.151-152).

Salientam-se agora algumas ações que as crianças desenvolveram no desenrolar da atividade, tendo como base a exploração da grande variedade de materiais existentes e de diversas formas.

Com o material copos de plástico, por exemplo, algumas crianças utilizaram-nos para: andar com eles pela sala, contornando as latas que estavam no chão (F.P.) (cf. Anexo A.5., imagem 7); empilhar diferentes copos uns nos outros, experimentando sempre cada vez mais para ver se seguravam (F.S., I., K., B.); colocar plantas dentro dos copos (I.) (cf. Anexo A.5., imagem 8); experimentar colocar argolas de madeira dentro dos copos, no entanto, a criança verificou que só conseguia colocar uma dentro do mesmo (I.) (cf. Anexo A.5., imagem 9); e explorar em pares, em que a criança L. com dois copos, deu um à criança K. e brincaram ao faz-de-conta, uma vez que imitaram que estavam a beber.

Relativamente aos cones de costura, as ações realizadas foram: empilhar os cones pequenos uns nos outros (F.P., B., C.M., I.) (cf. Anexo A.5., imagens 10 e 11); utilizar o material em questão para fazer de binóculos (F.P., N., L.) (cf. Anexo A.5., imagem 12); colocar dentro de uma lata (F.P.); utilizar como baquetas para tocar tambor utilizando uma lata de metal para recriar esse instrumento (F.P.); e colocar um cone pequeno dentro da lata, fechando-a e, posteriormente, agitando-a (F.P.).

No que diz respeito aos tubos de eletricidade foram utilizados para: fazer de conta que eram instrumentos musicais como o tambor e as clavas (pois a criança L. descobriu que se raspasse os dois tubos produzia som e, para além disso, a criança I. começou a raspar os dois tubos imitando a ação que faz nas aulas de expressão musical com as garrafas musicais e a baqueta); encaixar (as crianças N. e I. ao pegarem em diferentes tubos verificaram que um cabia dentro do outro e com esta descoberta exploraram os restantes tubos) (cf. Anexo A.5., imagem 13)); e cantar (a criança L. soprou para dentro do tubo como se de um microfone se tratasse).

Através destes exemplos, foi possível verificar que os diferentes materiais disponíveis permitiram às crianças desenvolver diferentes experiências, representando, até, situações do quotidiano recorrendo aos materiais que

estavam ao seu alcance, tais como utilizar um copo e um tubo de eletricidade e imitar que estava a mexer a comida (criança K.) e a criança N. ao pegar num pompom e afirmar à criança M.C. que era uma aranha.

A mestranda observou ainda situações de partilha dos materiais e brincadeiras cooperativas, como por exemplo, a criança F.P. junto com outras duas crianças (F.S. e B.) criaram uma escultura (cf. Anexo A.5., imagem 14). Esta brincadeira cooperativa não tinha sido observada nas restantes atividades desenvolvidas, e no Tempo de Escolha Livre pouco se tinha verificado. É de ressalvar que sempre que essas brincadeiras cooperativas se sucediam, mais tarde, acabavam sempre em conflito entre as crianças, o qual não se verificou aquando o Brincar Heurístico. Apesar disto, foi possível verificar que a criança M.C. participou ativamente e verbalizou as suas ações, algo que não tinha observado noutro tipo de atividades.

Deste modo, pode-se verificar que a realização desta proposta beneficiou as crianças, uma vez que permitiu o desenvolvimento da sua capacidade de concentração, levando ao desenvolvimento cognitivo e progresso educacional (Goldschmied & Jackson, 2007). Para além disso, a formanda corroborou a importância da utilização de materiais não estruturados, pois as crianças ao interagirem com os mesmos não tinham a preocupação de como se utilizava o respetivo material, permitindo, deste modo, realizar diversas ações com o mesmo não obedecendo a nenhum critério e de forma livre, como se pode comprovar com os exemplos supramencionados.

De acordo com Goldschmied e Jackson (2007), o/a Educador/a, nesta proposta, deverá estar sentado/a e em silêncio. Contudo, o seguir destas orientações revelou-se uma dificuldade para a estagiária, na medida em que algumas crianças aproximavam-se dela e mostravam o que tinha na mão ou o que estavam a fazer. No entanto, passado alguns instantes concluiu que de facto foi importante permanecer sentada numa cadeira, em silêncio, e ser observadora, permitindo, assim, não direcionar a criança para nenhuma ação. Mas, ao mesmo tempo, estar preparada para intervir sempre que fosse necessário (como por exemplo, na gestão de um conflito entre crianças).

Para além disso, é necessário, também, destacar as potencialidades desta proposta no que respeita à criação de hábitos de arrumação e de organização dos materiais. No desenvolvimento da atividade, a mestranda pensou que as crianças iriam demonstrar dificuldades em associar o objeto ao respetivo saco, pois tinham que observar o material que possuíam na mão e fazer corresponde-lo à imagem presente no saco. No entanto, este momento permitiu à mesma concluir que foi fundamental o adulto começar a arrumar os materiais previamente, permitindo que as crianças aos poucos se integrando nessa tarefa ao mesmo tempo. Desta forma, a mestranda começou a entregar o material à criança que estava mais próxima de si e questionava qual era o saco que ela achava que correspondia ao material em questão.

Para além disso, existiram crianças que dirigiram-se à mesma a interrogar qual o local certo onde deviam guardar o material que tinham na mão. Perante este comportamento, a mestranda respondia "observa as imagens dos sacos e procura, vê onde achas que é". Posto isto, a criança observava o objeto e depois as imagens dos sacos revelando ser capazes de fazer a respetiva associação. A estagiária ao ter esta atitude possibilitou que a criança desenvolvesse o seu pensamento, pois não lhe facultou a resposta. No mesmo sentido, a criança fortaleceu a capacidade de fazer correspondência "um para um", pois a mesma tinha que olhar para o objeto e colocar no saco correto desenvolvendo, assim, a experiência-chave de noção precoce da quantidade e de número.

Por fim, como a formanda já referiu anteriormente, apesar de esta atividade facultar muitas vantagens às crianças, existem alguns constrangimentos na sua utilização quotidiana, nomeadamente ser necessário um espaço livre na instituição e de dois a três adultos disponíveis. Ou seja, o facto de só poder estar um grupo na sala leva a que tenha que existir outro espaço disponível e um adulto para ir com o outro grupo que não está a realizar a atividade, sendo que em algumas instituições isso não é possível porque só têm um adulto por sala disponível na maior parte do dia.

Um outro aspeto que a formanda verificou na sua prática foi a importância de desenvolver a MTP com as crianças, em contexto de pré-escolar. Esta

metodologia proporcionou aprendizagens às crianças nas diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação; permitiu estimular a curiosidade das mesmas pelo mundo que a circunda; promoveu a identificação de problemas e consequente resolução; e possibilitou o desenvolvimento de processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.

Concomitantemente, o desenvolvimento do trabalho de projeto viabilizou a cooperação entre as crianças e a mestranda, da qual ambos os atores aprenderam mutuamente. No caso concreto das crianças, através da experiência, construíram conhecimentos sobre os animais. Relativamente aos adultos, para além de edificarem igualmente conhecimentos sobre os animais possibilitou, também observar as capacidades de cada criança ficando, assim, a conhecer melhor o grupo de crianças em questão.

Quando a formanda começou a sua PES II e após duas semanas na instituição, a Educadora Cooperante em conjunto com as restantes salas do pré-escolar, decidiram realizar um peddy paper de acordo com o miniprojecto "Os Bichos da Casa [da instituição]", pertencente ao PEI e ao PCS. Neste peddy paper, as crianças foram divididas em pequenos grupos, um total de seis crianças em cada um. A atividade estava também dividida em cinco estações, sendo que em cada uma era dada uma pista e as crianças com o auxílio de lupas e binóculos (neste momento a família esteve envolvida porque foram pedidos os utensílios às mesmas) tinham que procurar o respetivo animal (cf. Anexo A.6., imagens 1, 2 e 3). No desenrolar do peddy paper, as crianças não só encontraram os animais, nomeadamente, o caracol, a minhoca, a aranha, o melro e a lagartixa, como realizaram questões relacionadas com curiosidades sobre os mesmos.

Após esta atividade, a estagiária em conjunto com o seu elemento, ficaram um pouco reticentes. Esta reticência prendeu-se com a dúvida de saber se a díade podia continuar com o projeto, uma vez que não foram as mesmas a realizar o peddy paper. Para além desta incerteza, existia outra que consistia na iniciação de um projeto através de uma situação desencadeadora, em vez do surgimento de uma questão problema. Neste sentido, a díade decidiu

conversar e refletir com a Educadora Cooperante e com a supervisora institucional sobre esta, chegando-se à conclusão de que as formandas tanto podiam como até deviam prosseguir com este projeto, desvanecendo, assim, as dúvidas das mesmas. Esta afirmação deve-se ao facto que todas as crianças demonstravam-se bastante motivadas e interessadas em continuar com este trabalho, levando até uma criança (F.) a pedir uma lupa como prenda de aniversário aos pais. Perante esta situação, a díade decidiu dar seguimento ao projeto, designado por "Os Bichos da Casa".

Posto isto, a díade reuniu o grupo na manta da sala de atividades, como forma das crianças partilharem o que tinham realizado no peddy paper, bem como os conhecimentos que detinham sobre os animais em questão. Estes conhecimentos relacionavam-se, essencialmente, com a alimentação, o habitat e as caraterísticas físicas dos animais. Este diálogo demonstrou que as crianças já possuíam alguns saberes sobre os mesmos.

Neste momento, também realizou-se um histograma com a divisão das crianças pelas equipas, trabalhando, deste modo, a matemática. Esta situação consiste na primeira fase do projeto, uma vez que se traçou um itinerário reflexivo e a pesquisa e todos os atores envolvidos foram o centro da aprendizagem (Gambôa, 2011). Foram também partilhadas as questões que cada grupo pretendia descobrir. Nesta atividade, a estagiária verificou que alguns grupos tinham questões iguais, tais como: "As minhocas vivem por baixo da terra? E, por vezes, por baixo das pedras?", "Para que serve a teia?" e "Porque é que a carapaça do caracol é dura?" (cf. Anexo A.6., imagens 4, 5 e 6). Porém, nesta fase do projeto, a formanda sentia-se um pouco receosa com a participação das crianças mais novas na atividade. No entanto, esse receio foi ultrapassado, uma vez que essas crianças mostraram-se bastante participativas na procura dos animais aquando da realização do peddy paper.

Após terem sido partilhadas as questões-problemas e os conhecimentos que as crianças já detinham sobre o tema, surgiu a segunda fase do projeto, sendo que neste momento as crianças refletiram como podiam pesquisar as respostas das questões apresentadas, chegando à conclusão que podia ser através dos

livros, da internet e através de diálogos com os pais e os avós (cf. Anexo A.6., imagem 7). Deste modo, foi solicitada a colaboração dos pais através do Tempo para Crescer (TPC, implementado pela instituição) para auxiliar os filhos a responderem às perguntas. Note-se que cada criança respondeu somente às perguntas do seu grupo.

Nesta circunstância, as crianças também decidiram o que pretendiam fazer. Com um diálogo em grande grupo, as crianças foram referindo o que queriam realizar, aparecendo as seguintes sugestões: a construção de um livro para a Área da Biblioteca (ideia sugerida pela criança G.T., pronunciando "Podíamos fazer um livro com os animais que nós encontrámos", e quando a estagiária questionou qual o local que se podia colocar o livro, todas as crianças afirmaram biblioteca); a construção de mobiles com materiais reutilizáveis dos animais encontrados no peddy paper (sugestão de S.R.) e a construção de bilhetes de identidade dos animais (atividade proposta pelas formandas).

Relativamente a esta última sugestão, houve a necessidade de as estagiárias mostrarem um bilhete de identidade verdadeiro, de forma as crianças visualizarem como era. No entanto, o que as crianças iriam construir era um pouco diferente, uma vez que deviam conter para além de uma fotografia e o nome do animal, outras informações, nomeadamente, o grupo a que pertencia, a alimentação, o habitat, o revestimento do corpo, o tamanho, a reprodução, se o animal era vertebrado ou invertebrado e podiam referir outras caraterísticas caso pretendessem. Importa mencionar que esta sugestão foi elaborada em conjunto com os pais em casa, ao mesmo tempo que a pesquisa às questões (no âmbito do projeto TPC), em que cada criança podia realizar o BI no formato que pretendesse.

Concomitantemente, a díade em diálogo com o grupo de formandas da sala B (sendo que estas estavam também a trabalhar um projeto relacionado com os animais), sugeriram a realização de uma visita à Quinta de Santo Inácio às crianças de ambas as salas (B e C), tendo como principal objetivo a promoção dos conhecimentos dos animais. Animais estes, a lagartixa e as aranhas, pois eram os únicos que as crianças estavam a abordar no projeto e que estavam

presentes na quinta. Ao mesmo tempo, a respetiva visita permitiria às crianças a oportunidade de observar e de alargar os seus conhecimentos acerca de outros animais. Esta ideia foi aceite pelas crianças e pelos pais com um grande grau de satisfação.

Ademais, através de um disfarce de uma das estagiárias, realizou-se uma atividade proposta pela díade – a visita do Explorador Valentim à sala de atividades. Esta visita teve como finalidade as crianças pesquisarem e descobrirem, através dos utensílios disponibilizados pelo explorador, mais informações sobre os animais que estavam a explorar, de uma forma mais lúdica (cf. Anexo A.6., imagem 8). Recorrendo à realização de um novo peddy paper, este momento permitiu às crianças relembrar os locais onde tinham encontrado os animais no espaço exterior, aquando do primeiro peddy paper, bem como entrar em contato com materiais de exploração, nomeadamente, a lupa, o binóculo e a bússola e com materiais de componente científica, mais concretamente, a lupa binocular, as caixas de petri, as pinças, os frascos de observação e os frascos de amostra.

Esta experiência revelou-se importante para as crianças, uma vez que permitiu às mesmas que desenvolvessem a sua curiosidade e "(…) o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia", assim como desenvolver uma linguagem mais científica, principalmente, no que concerne à designação de alguns instrumentos, pois algumas crianças evidenciaram ter conseguido reter os nomes dos mesmos (Martins et al., 2009, p.12). Deste modo, a mestranda verificou o desenvolvimento de atividades deste formato é importante, pois leva a criança a apreciar a ciência e proporcionar à mesma aprendizagens concetuais, experienciando, simultaneamente, uma sensação "(…) de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela atividade dos cientistas" (Martins et al., 2009, pp.12-13).

Após a visualização inicial dos materiais, alguns deles foram utilizados na recolha de alguns animais (caracóis, minhocas e aranhas) no espaço exterior permitindo, posteriormente, observá-los mais nitidamente através da lupa binocular. Neste momento, as crianças descobriram outras informações como

por exemplo, que a aranha tinha oito patas (J.) e que era amarela e preta (L.) (cf. Anexo A.6., imagens 9 e 10).

No momento seguinte, a estagiária questionou as crianças sobre o local onde se poderiam colocar os materiais que o explorador Senhor Valentim lhes tinha facultado. Após uma longa discussão sobre os sítios possíveis, entre as várias hipóteses a criança M. sugere criar uma nova área e, posteriormente, a criança M.L. apontou para um determinado espaço e mencionou que se podia colocá-la naquele lugar. As restantes crianças concordaram com as ideias, uma vez que as mesmas não interferiam com as restantes áreas. Deste modo, decidiu-se o nome da nova área, surgindo opções como a "Área dos Cientistas", "Área das Ciências", "Área do Laboratório" e "Área das Experiências". Através de uma votação democrática com auxílio de pratos e das cúpulas das bolotas, sendo que cada prato possuía o nome de uma área sugerida, uma criança de cada vez colocava a cúpula dentro do prato que pretendia, chegando-se à conclusão que o nome da nova área seria a "Área do Laboratório" (cf. Anexo A.6., imagem 11).

Posto isto, as crianças evidenciaram ser fundamental a criação de regras à semelhança das restantes áreas. Contudo, houve a necessidade de pesquisar o significado da palavra "regras", uma vez que havia crianças que não sabiam e outras que demonstravam dificuldades em explicar. Este conceito foi, posteriormente, escrito pelas crianças numa cartolina (cf. Anexo A.6., imagem 12). Para além disso, as crianças J. e B. referiram que se deviam fazer desenhos dos materiais para colar nas gavetas, com o objetivo de, posteriormente, conseguirem arrumar a área corretamente. Simultaneamente, a criança G.T. acrescentou que se devia, também, escrever o nome dos materiais.

Estando delineado o plano de ação que as crianças pretendiam realizar, foi a vez de executá-lo. O plano iniciou-se através da apresentação da recolha de dados que as crianças realizaram em casa com os pais, nomeadamente, as respostas às perguntas e a construção do bilhete de identidade do animal escolhido (cf. Anexo A.6., imagens da 13 à 25). Para este momento, a estagiária utilizou uma apresentação em power-point realizada por ela com fotos e vídeos

dos animais, como estratégia de orientação na abordagem aos diferentes animais. Esta circunstância permitiu às crianças que discutissem e contrastassem ideias umas com as outras possibilitando, deste modo, começar a responder à pergunta "o que descobrimos?" (cf. Anexo A.6., imagens 26 à 30).

Quanto a esta atividade, pode-se dizer que a formanda sentiu alguns receios. Um deles era a possibilidade de os pais não participarem na recolha de informações com as crianças e, desta forma, as mesmas não terem nada para apresentar. Desta forma, a construção da apresentação supramencionada tinha, também, como objetivo combater este problema caso surgisse. Contudo, este foi ultrapassado, uma vez que houve bastante aderência dos pais. Esta participação foi fundamental, pois ficaram a conhecer o trabalho que estava a ser desenvolvido com os seus filhos na sala de atividades e de cooperarem para a realização do mesmo, contribuindo, assim, para a aprendizagem de todas as crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

O outro receio que a mesma sentia relacionava-se com a concretização da atividade, por esta constituir-se na partilha de informações recolhidas pelas crianças, uma vez que verificou que as informações de cada animal estavam um pouco dispersas e, deste sentido, através da reflexão na ação, a estagiária pensou de imediato numa estratégia a adotar. Esta consistiu na realização de uma síntese no final de cada abordagem de um animal, de forma as crianças poderem relembrar as informações recolhidas e organizá-las no seu pensamento. A mestranda confirmou, portanto, que a reflexão na ação foi crucial visto que, tal como se pode comprovar com o exemplo supracitado, a mesma ao refletir modificou a sua estratégia de ação e consequentes resultados, de um ponto de vista positivo, da atividade.

Ao longo da partilha de conhecimentos em questão, surgiram três novas questões a investigar: "O que é um animal vertebrado e invertebrado?", pois nos BI´s apareceram estas definições e as crianças não sabiam o que significavam; "O que é o meio rural?", criada pela criança S.R., uma vez que, em casa, ao pesquisar o habitat das lagartixas se deparou com essa palavra; e "As aranhas comem minhocas?". Após relembradas as questões, as crianças

utilizaram o computador existente na sala e o dicionário para responder às duas primeiras perguntas, sendo que as definições foram escritas na cartolina das novas palavras presente na Área da Biblioteca (cf. Anexo A.6., imagem 12). Relativamente à última questão, realizou-se uma comparação com as informações já recolhidas sobre a alimentação das aranhas, registadas na cartolina "O que descobrimos", verificando-se que não era verdade.

No decurso desta atividade, acrescenta-se ainda que surgiu uma problemática que proporcionou a realização de uma reflexão por parte das crianças, pois duas crianças a G.T. e J., referiram que os seus pais em casa colocavam os frascos com os animais que elas recolhiam no lixo. As estagiárias surpreendidas com esta situação, questionaram as crianças se não impediam os pais de procederem daquela forma. Perante isto, a criança G.T. afirmou que dizia à mãe para ela não o fazer porque tinha que devolver os animais ao seu habitat, no entanto, a mãe continuava a ter o mesmo comportamento.

As estagiárias perguntaram, então, o que as crianças podiam fazer para que os pais mudassem de atitude. Ao longo da discussão, foram surgindo algumas ideias, sendo a selecionada a sugerida pela criança G.T., que afirmou o seguinte "Podemos fazer fantoches com o que nós encontramos. Fantoches para um teatro e dizer aos pais. Podemos fazer uma história própria e depois fazer para os pais.". Note-se que as crianças, desde que ouviram a ideia, demonstraram rapidamente muito entusiasmo para a realização de uma peça de teatro.

Em seguida, a díade achou necessária a realização de um balanço intermédio, de forma a esclarecer tudo o que já tinha sido realizado, nomeadamente, o peddy paper, a recolha das informações com os pais, a construção do BI do animal e a Área do Laboratório; o que já tinha sido descoberto e, por fim, o que faltava ainda ser feito. Quanto a este último aspeto, as crianças verificaram que faltava a construção dos mobiles com materiais reutilizáveis para decorar a sala (proposta realizada pela criança S.R.) (cf. Anexo A.6., imagens 31, 32 e 33), a construção do livro para a biblioteca (ideia sugerida pela criança G.T.) (cf. Anexo A.6., imagem 34) e a história para o teatro (já referida anteriormente). A mestranda constatou que o seu papel foi,

sobretudo, de mediadora, pois a mesma aceitou as ideias das crianças ao mesmo tempo que as desafiava com novas ideias.

Deste modo, procedeu-se à execução das restantes sugestões e, como as crianças estavam divididas em pequenos grupos, estes momentos tornaram-se mais simples e de melhor organização na sua realização (cf. Anexo A.4.).

Nesta fase do projeto, no que concerne à construção dos mobiles, foram as crianças que orientaram todo o trabalho a ser desenvolvido, incluindo a decisão dos materiais a utilizar e como pretendiam construir. Quando surgia dúvidas, como por exemplo, nas caraterísticas do animal, as mesmas com o auxílio das mestrandas faziam pesquisas no computador. Este recurso disponível na sala de atividades foi realmente importante, porque quando as crianças pretendiam pesquisar alguma informação podiam recorrer ao mesmo, conseguindo saber a informação naquele momento. Neste contexto, a estagiária verificou que o seu papel foi, essencialmente, de "guia" e de mediadora, auxiliando as crianças quando era necessário e apoiava-as, fornecendo recursos para a aprendizagem das mesmas (Hoyuelos, 2004, *op. cit*. Lino, 2013). Ademais, ao participar nas atividades teve a oportunidade de realizar "(…) novos questionamentos e a estruturação de novos conceitos que, progressivamente se aproximam dos conceitos científicos e promovem a literacia científica" (Santos, Gaspar & Santos, 2014, p.53). Nesta instância, mais uma vez as mestrandas procuraram envolver as famílias nesta fase, auxiliando na recolha de materiais reutilizáveis que iriam ser úteis para as crianças.

Com o plano de ação concretizado, passou-se para a quarta fase do projeto, sendo ela a divulgação. Nesta circunstância, surgiu uma conversa com as crianças sobre como iria ser apresentado o projeto aos pais. As mesmas afirmaram que podia-se fazer um teatro de fantoches no auditório, através da leitura da história criada e apresentá-lo não só aos pais, mas também às restantes crianças da instituição. Simultaneamente, sugeriram que podia-se colocar os mobiles contruídos por elas pendurados no teto da sala de atividades. Também a estagiária propôs que se colocassem os cartazes que tinham sido construídos no desenrolar do projeto, bem como os trabalhos e

BI´s realizados, no polivalente da instituição, sendo que as crianças concordaram com a sugestão.

Relativamente ao teatro, realizou-se um diálogo com as crianças, com o fim de relembrar os animais que entraram na história criada anteriormente, sendo que esta foi construída por um pequeno grupo de crianças com o auxílio das mestrandas. Ao longo desta interlocução, as crianças chegaram à conclusão que o grupo devia ser dividido para uma melhor concretização desta sugestão, sendo que algumas crianças ficaram responsáveis pela construção dos fantoches com materiais reutilizáveis (cf. Anexo A.6., imagens 35, 36 e 37), outras pela construção do fantocheiro (cf. Anexo A.6., imagens 38, 39 e 40) e outras ficaram com a apresentação da história na peça de teatro utilizando os fantoches previamente construídos. Concomitantemente, as crianças sugeriram que no final do teatro podia-se cantar uma música sobre o projeto. Deste modo, as mesmas em conjunto com a equipa educativa da sala criaram uma canção. Para além disso, houve a necessidade de criar convites para os pais e a restante comunidade educativa, de forma, a que tomassem conhecimento da peça (cf. Anexo A.6., imagens 41 e 42).

Posteriormente, apresentou-se o teatro à restante comunidade educativa (salas A e B do pré-escolar, a sala dos 2 anos da valência de creche e a supervisora institucional) e às famílias das crianças, dando a conhecer todo o processo do projeto desenvolvido e o que apreenderam e, sobretudo, mostrar às famílias a razão pelo qual devem deixar de colocar os animais no lixo. À entrada do auditório, colocou-se um livro de opiniões para quem fosse assistir à peça e pretendesse deixar alguma opinião o podia fazer, contribuindo como recurso para a avaliação do projeto (cf. Anexo A.6., imagem 43). No entanto, este recurso contribuiu para a avaliação do projeto.

Deste modo, existiu a avaliação do mesmo constituindo, assim, a última fase do projeto, que foi executada através das vozes das crianças, da família das mesmas e da comunidade educativa (cf. Anexo A.9.). Nas vozes das crianças, a estagiária verificou que as mesmas adquiram conhecimentos sobre os animais explorados e que não se devia colocar os animais no lixo, assim como gostaram,

essencialmente, da realização do peddy paper e da criação da Área do Laboratório. Relativamente às vozes dos pais, é importante mencionar que felicitaram, sobretudo, o excelente trabalho realizado pela díade com as crianças. Por fim, no que concerne às vozes da comunidade, a discente pretende citar a deixada pela Supervisora Institucional, uma vez que se constitui numa motivação no futuro da estagiária. "Parabéns meninos da Sala C! Parabéns aos Educadores pela iniciativa e apoio dos interesses das nossas crianças. São estes momentos que nos fazem pensar como é bom trabalhar com crianças! Bom trabalho."

Em suma, este projeto teve como grandes intenções pedagógicas: a estimulação da curiosidade das crianças para o desenvolvimento de novas descobertas e conhecimentos sobre os animais que habitavam no espaço exterior da instituição; a promoção da cooperação entre as crianças no processo de aprendizagem; o apoio e dinamização de atividades que eram da iniciativa da criança; e o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem dos seus filhos.

Concomitantemente, este projeto permitiu uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdo (com exceção do Domínio da Educação Física e Subdomínio da Dança), contribuindo para uma aprendizagem global das crianças. Neste sentido, de seguida segue-se uma breve referência às áreas de conteúdo que estiveram presentes no desenvolvimento do projeto e os seus contributos para as crianças.

A Área de Formação Pessoal e Social permaneceu presente ao longo de todo o projeto, uma vez que pretendia-se desenvolver a criatividade, as atitudes (como por exemplo, a tolerância, a cooperação, a partilha, o respeito e a sensibilidade) e as disposições e valores; um melhoramento nas relações que as crianças estabelecem entre si e com o mundo; ajudar as crianças a compreender e a viver numa sociedade democrática, através dos processos de negociação; e tornar as crianças "(…) cidadãos autónomos, conscientes e solidários" (Lopes da Silva et al., 2016, p.6). Para além disso, a mestranda tentou que todas as crianças colaborassem entre si com o objetivo de cada

criança se sentisse valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima (Lopes da Silva et al., 2016). Após a concretização do projeto foi possível averiguar que as crianças passaram a ter um melhor comportamento na sala de atividades, bem como a respeitar as regras da sala, como por exemplo, consideração pelo outro, esperar pela vez de falar, entre outras.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, foi visível a presença do Domínio da Educação Artística, mais concretamente, os subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro e da Música.

O primeiro subdomínio foi observado em muitas atividades do projeto, sendo elas: a construção dos mobiles, dos fantoches, dos cenários e do livro para a biblioteca; e a elaboração dos convites e das etiquetas dos materiais da Área do Laboratório. As artes visuais revelam ser um dos meios que a criança encontra para representar e comunicar o modo como observa o mundo. Deste modo, foi crucial que as mesmas contactassem com diferentes materiais e técnicas de expressão plástica, de forma a alargar as suas experiências e de "(…) desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação" (Lopes da Silva et al., 2016, p.49). Para além disso, foi possível também o contacto com materiais reutilizáveis, no qual permitiu que as crianças começassem "(…) a perceber que arte e a vida são indissociáveis" (*idem*).

No que concerne ao Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, este esteve presente, essencialmente, na peça de teatro "Os Amigos dos Animais" que as crianças apresentaram aos pais e à comunidade educativa tornando, esta expressão relevante para o projeto, pois foi através deste recurso que o mesmo foi divulgado. Neste caso concreto, as crianças tiveram a oportunidade de adquirir informações da forma como é planeado todo o processo, desde a construção da história, dos fantoches e dos cenários até ao próprio ato de representação do que planearam. As mesmas puderam, assim, experienciar os procedimentos que a realização de uma peça de teatro envolve, bem como a apropriação da linguagem teatral (Lopes da Silva et al., 2016). Através do jogo simbólico e dramático, tendo como base "(…) a expressão e o desenvolvimento

motor, [possibilitou] desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal" (Decreto-Lei nº241/2001, anexo nº1, ponto III, alínea 2).

Na mesma linha de pensamento, também se verificou que o subdomínio da música foi envolvido no teatro, sendo que, após a contextualização do projeto, as crianças cantaram a música que criaram com auxílio dos adultos. As crianças ao contactarem com a música desenvolveram as capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical. Ademais, desenvolveram a audição, a interpretação e a composição, uma vez que criaram a letra da canção através do instrumental da música "Gosto de flores". Seguidamente, recorreram à audição e à memorização da mesma e, por fim, realizaram a interpretação, pois ao cantarem foram realizando gestos, explorando, assim, o sentido lúdico das palavras. A criação da letra permitiu, ainda, uma ligação ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, sendo que as crianças trabalharam as rimas e desenvolveram a linguagem.

Apesar de este último domínio referido estar presente nesta atividade, também, integrou noutras atividades, mais concretamente, na construção do livro e do placar das novas palavras para a Área da Biblioteca, da história para a peça de teatro e dos bilhetes de identidade dos animais. No entanto, ele foi visível em todo o projeto, devido aos momentos de partilha dos conhecimentos e de sugestões e em todos os diálogos surgidos. Considerando o que foi dito, procurou-se desenvolver a capacidade comunicativa e o pensamento das crianças, alargar o seu vocabulário, promover a compreensão de questões e fomentar o diálogo, facilitando a expressão das mesmas e o seu desejo de comunicar (Lopes da Silva et al., 2016). Também a competência da escrita foi desenvolvida pelas crianças, uma vez que em determinados cartazes, nas regras da Área do Laboratório e no nome dos materiais da mesma área, foram as crianças que evidenciaram o interesse de serem elas próprias a escrever. Deste modo, as estagiárias permitiram que as crianças contactassem mais facilmente com o código escrito, nomeadamente, com o alfabeto e de desenvolverem o mesmo.

Um outro domínio que esteve incluído na elaboração do projeto foi o da Matemática, sobretudo na construção de histogramas, quer nos cartazes como no livro da biblioteca, e nos processos democráticos, tanto na decisão do nome da nova área, como do título da história. Estas atividades permitiram que as crianças desenvolvessem a sua apetência no diz respeito à organização e tratamento de dados, através da recolha de dados, da classificação, da contagem e da comparação (Lopes da Silva et al., 2016). Concomitantemente, as crianças ao construírem histogramas e a recorrerem a processos democráticos, as mesmas desenvolvem, ao mesmo tempo, a sua competência de resolução de problemas.

Por fim, verifica-se a Área do Conhecimento do Mundo, a qual foi trabalhada ao longo de todo o projeto, sendo a base da construção do mesmo. Esta área, possibilitou à criança "(…) aprofundar, relacionar e comunicar o que já [conhecem, assim como o] contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender", através do uso e da manipulação de objetos (Lopes da Silva et al., 2016, p.85; Santos, Gaspar & Santos, 2014).

O Conhecimento do Mundo teve como suporte a curiosidade inata da criança, bem como, o "(…) seu desejo de saber e compreender [o] porquê" (Santos, Gaspar & Santos, 2014, p.89). Ademais, o contacto com a natureza e com os seres vivos foram experiências estimulantes que permitiram às crianças compreenderem e conhecerem as caraterísticas, ou seja, os conteúdos relacionados com a biologia (Lopes da Silva et al., 2016). Assim sendo, promoveu-se a evolução dos conhecimentos das crianças, assim como a consciencialização da preservação do ambiente e dos animais.

A formanda concluiu, desta forma, que os trabalhos de projeto assumem um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem de qualidade das crianças, pois os mesmos são elaborados tendo em conta as pesquisas, a exploração de conceitos, ideias e interesses das crianças e permite uma articulação entre as áreas de conteúdo (Lino, 2013). Nesta linha de pensamento, as crianças são o centro da aprendizagem e agentes ativos.

Outra competência que a mestranda desenvolver ao longo de toda a sua PES foi a organização e gestão do tempo. Apesar de a estagiária ter a consciência da importância da rotina ser flexível, a mesma, no início da sua PES II, demonstrou algumas dificuldades, devido à rotina neste contexto educativo ser mais flexível do que na valência de creche. Para a formanda, foi mais simples gerir o tempo nesta última, uma vez que o mesmo era constituído por tempos específicos ao contrário do contexto de jardim de infância.

Para além disto, o grupo de crianças da valência pré-escolar evidenciava uma grande necessidade de falar tornando o momento do acolhimento mais duradouro e a terminar depois do tempo previsto. Consequentemente, as atividades orientadas iniciavam-se mais tarde e nalguns casos, como as atividades requeriam de mais atenção por parte das crianças, dado que já permaneciam muito tempo sentadas, o grupo já não estava totalmente envolvido não sendo capaz de desenvolver, assim, aprendizagens significativas. Após a chamada de atenção da Educadora Cooperante, a mestranda refletiu sobre esta problemática e procurou mudar a sua atitude, sendo que quando desenvolvia atividades em que era necessário que as crianças estivessem mais concentradas, a formanda proponha preencher o quadro das presenças e o das áreas num momento posterior.

Por fim, um último aspeto que a estagiária teve em consideração na sua ação foi a interação com as crianças, incluindo as relações entre adultos-crianças e entre crianças, tal como é mencionado no Decreto-Lei nº241/2001, em que o/a Educador/a deve fomentar "(…) a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo", desenvolvendo-as "(…) individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade" (anexo nº1, ponto II, alínea 4).

Nas interações que estabelecia com as crianças, a discente procurava promover interações pedagógicas de qualidade, tendo em conta a sensibilidade, a estimulação e a autonomia. Como a temática do empenhamento do adulto só foi abordada mais aprofundadamente nas aulas de seminário aquando a PES II, apesar de ter consciência que estes aspetos são

fundamentais desenvolver com as crianças desde cedo, só quando trabalhou esta abordagem nas aulas é que a formanda verificou como eram realmente importantes. Deste modo, tendo em conta o que foi abordado nas aulas e na análise da brochura "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias" (DQP), a mesma demonstrou uma melhoria da sua ação de um contexto para o outro, passando a integrar no seu processo de observação o nível de envolvimento das crianças nas atividades e brincadeiras.

A sensibilidade foi a interação que a mestranda foi capaz de desenvolver de forma mais clara, sendo que desde o início da sua PES, a mesma tinha em conta a segurança, os sentimentos e o bem-estar emocional de cada criança, demonstrando empatia, respeito, sinceridade e autenticidade. Para além disso, escutava a criança, tratava-a com carinho e encorajava-a e apoiava-a nas suas intenções (Bertram & Pascal, 2009).

No entanto, relativamente ao aspeto da autonomia, a estagiária considera que lhe foi mais complicado desenvolver. Apesar de a formanda ao longo da sua ação ter a finalidade de promover a autonomia das crianças, em determinadas atividades não foi capaz de o fazer integralmente, principalmente, no que concerne às crianças mais novas (em ambos os contextos). Apesar de, em certos momentos, a mesma conseguir oferecer o devido apoio às mesmas, acontecia que, como por exemplo na construção dos mobiles, a mestranda direcionava, de certa forma, a criança mais nova para a utilização de determinados materiais, devido à grande variedade dos mesmos disponível, o que fazia com que a criança não fosse capaz de selecionar, autonomamente, os materiais necessários para o seu mobile. Contudo, aquando a construção dos fantoches, face à experiência que a estagiária obteve na atividade anterior (construção dos mobiles), o mesmo já não sucedeu-se visto que a quantidade dos materiais já era mais reduzida. Todavia, é possível constatar que esta competência foi melhorada ao longo da sua prática, tornando-se benéfica tanto para as crianças como para a própria estagiária.

Ainda ao nível da autonomia, a discente sentia algumas dificuldades nesta competência no âmbito da resolução de conflitos, sendo visíveis em ambas as

valências. Apesar de ter refletido sobre este assunto, através da construção de uma narrativa reflexiva individual a ser entregue à orientadora (cf. Anexo A.5.), a mestranda concluiu que não foi o suficiente para ultrapassar esses obstáculos, sobretudo, no contexto de creche devido às idades das crianças serem muito pequenas e não terem adquirido a capacidade de resolver conflitos entre si autonomamente.

Em contexto de pré-escolar, apesar de esta dificuldade se manter, a abordagem à resolução de conflitos que a mestranda adotou com as crianças revelou-se diferente. A mesma incentivava as crianças a serem elas próprias a resolverem os seus problemas, promovendo a compreensão da importância de escutar e de respeitar as necessidades e sentimentos do outro, para que todos os elementos envolvidos no conflito saíssem beneficiados (Post & Hohmann, 2011). Ademais, nestas situações a formanda agiu normalmente sem demonstrar que aquelas circunstâncias eram comportamentos inaceitáveis, através da adoção de uma atitude calma e da utilização de um discurso apropriado (Araújo, 2013). Neste sentido, auxiliava as crianças a compreender o motivo do problema e a pensar numa resolução para o mesmo.

Ao longo da PES II, a mestranda refere que foi complexificando o seu processo de observação e avaliação, permitindo, assim, que conhecesse melhor as crianças e verificasse quais eram as que apresentavam ter mais dificuldades na resolução de problemas e quais já demonstravam alguma capacidade para a resolução dos mesmos. Porém, a mestranda continuou a "(…) amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento" atuando, desta forma, na ZDP da criança (Vygotsky, 1956, citado por Vasconcelos, 1997, p.37).

Por fim, no que concerne à competência da estimulação, a discente revela que não demonstrou dificuldades, tendo utilizado diferentes recursos e estratégias com a finalidade de cativar e de motivar as crianças na realização das atividade e na participação das mesmas no momento do acolhimento

Uma outra competência que a mestranda considerou importante na sua prática foi ao nível da avaliação. Esta constituiu-se num suporte que permitiu à estagiária melhorar a sua forma de agir, assim como refletir de que forma os seus objetivos eram alcançados no desenvolvimento das atividades. A avaliação possibilitou, também, verificar qual o envolvimento das crianças, favorecendo a aprendizagem das mesmas, uma vez que a avaliação centra-se, sobretudo, nos progressos de aprendizagem das crianças.

Em contexto de creche, o contacto com as experiências-chave foram uma mais-valia para a discente, visto que permitiu realizar a avaliação de cada criança de uma forma mais pormenorizada e individualizada. Esta aptidão foi facilitada devido à estrutura da planificação disponível, sendo que existia um campo específico para referir as aprendizagens evidenciadas pelas crianças. Porém, este mesmo campo, inicialmente, contou-se numa dificuldade para a formanda, pois era necessário um tipo de observação mais atenta e "(…) contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo como vista a construção de novas aprendizagens" (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011).

Um último aspeto que se sucedeu da ação da estagiária foi a reflexão. No decurso da sua PES, este foi o domínio que a mesma revelou mais dificuldades, no entanto, apresentou uma evolução da transição do contexto de creche para o pré-escolar, como se pode constatar na observação das grelhas de avaliação da mesma (cf. Anexo A.10. e A.11.).

Tal como o Decreto-Lei nº240/2001 afirma, o/a Educador/a "reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação" (alínea V, ponto 2). A formanda ao longo da sua PES I, demonstrava uma atitude pouca reflexiva, sendo que, nas reflexões individuais construídas a mesma demonstrava dificuldades em refletir sobre o seu próprio desempenho profissional. Todavia, a discente foi verificando que era necessário superar este obstáculo, pois

através da reflexão sobre, na e para ação podia melhorar as suas competências e a sua forma de agir levando ao seu desenvolvimento, ao aperfeiçoamento ou até mesmo à mudança das suas práticas educativas. Para além disso, tinha a oportunidade de verificar como tinha resolvido os imprevistos surgidos, bem como o desenvolvimento das próprias crianças (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009; Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Esta dificuldade foi sendo, assim, ultrapassada com o auxílio da restante equipa educativa, assim como com o seu par pedagógico. A estagiária verificou o quanto os diálogos entre todos os atores educativos são importantes para o seu desenvolvimento, quer formais como informais, possibilitando a realização de uma melhor e mais completa reflexão da sua própria ação. As respetivas conversas realizadas permitiram à mestranda comparar a sua prática com a dos outros elementos que possuem mais saberes e experiência promovendo, assim, um "(…) enriquecimento da sua formação e da actividade profissional (…)" (Decreto-Lei nº240/2001, alínea V, ponto 2).

No entanto, a formanda refere que é necessário continuar a desenvolver a sua capacidade reflexiva, ao longo do seu futuro, sobretudo, na mobilização dos referentes teóricos e legais adequados à construção de novos conhecimentos acerca da sua prática. No mesmo sentido, é necessário fortalecer a sua postura indagadora e crítica sobre a sua ação pela problematização de questões emergentes.

Em forma de conclusão, a estagiária verifica que toda a experiência proporcionada na prática educativa supervisionada, em ambos os contextos, bem como as reflexões realizadas, contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento das suas aprendizagens profissionais. Porém, a mestranda está ciente que, apesar de esta experiência ter terminado, a sua formação deve ser um processo contínuo, sendo que a mesma encontra-se em constante desenvolvimento, aberta à construção de novos saberes e novas experiências, bem como ao reforço de aprendizagens já construídas.

4. REFLEXÃO FINAL

Após terminado o processo de desenvolvimento de competências profissionais através da PES, é necessário que a mestranda reflita sobre o seu percurso, no qual se deparou perante múltiplos desafios, constrangimentos e, sobretudo, aprendizagens que contribuíram para um constante crescimento e desenvolvimento da própria.

Deste modo, segue-se uma breve reflexão sobre o balanço positivo que a estagiária obteve ao longo de toda a sua caminhada. Note-se que a mesma inicia esta reflexão tendo em conta uma citação do que é ser Educador/a, uma vez que, infelizmente, estes profissionais são "(…) aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, consequentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas", bem como são caraterizados por serem uma pessoa que toma conta de crianças, que as deixam brincar e que as preparam para o ensino do 1º ciclo (Vasconcelos, 1997, p.33). Porém, esta profissão significa muito mais do que isso, sendo que cabe a nós Educadores/as mudar a opinião dessas pessoas, uma vez que ser Educador/a é

> "(…) alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. [É] alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. [E é] alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional." (Portugal, 1998, p.198)

Neste sentido, é possível verificar que ser Educador/a não é simplesmente o cuidar de crianças, mas sim ajudá-las a desenvolverem-se, tornando o futuro das mesmas melhor. A estagiária ao longo da sua PES pretendeu promover nas crianças a autoconfiança, a autonomia e a iniciativa das mesmas, de forma a torná-las seres autónomos, democráticos e solidários.

No decurso da sua prática, a formanda concluiu que os contextos de creche e de jardim de infância constituem, de facto, uma etapa da vida da criança importante, devido a estes serem um espaço educativo no qual a criança poderá continuar a desenvolver as suas competências, capacidades e experiências para além das já adquiridas em casa. Deste modo, foi fundamental que a ação da mesma passa-se pelo despertar da curiosidade e do interesse, através das interações e das atividades que desenvolveu promovendo, assim, um crescimento pessoal e social das crianças. Ademais, a discente ao ter permitido à criança falar, brincar, jogar, ser escutada, pintar, entre outras ações, possibilitou à mesma a aquisição de ferramentas que irão ser precisas, mais tarde, noutras conquistas.

Quando a estagiária iniciou a sua PES, sendo esta em contexto de creche, os receios foram alguns, pois a mesma nunca tinha desenvolvido prática nesta valência, mais concretamente com crianças com dois anos de idade. Apesar de algumas destas já verbalizarem, a mesma encontrava-se receosa, pois não sabia de que forma seria a sua abordagem quando desenvolvesse atividades. Todavia, a mestranda demonstrou-se bastante motivada e empenhada, sendo que iria constituir numa experiência nova permitindo a aquisição de novas aprendizagens e competências, quer a nível pessoal quer profissional.

Relativamente à valência de pré-escolar, a formanda, inicialmente, demonstrou-se mais confortável, uma vez que a mesma já possuía alguma experiência (pelo facto de a sua formação de nível de secundário de educação se ter realizado através de um curso profissional – Animador Sociocultural – e, por isso, desenvolvido também uma prática educativa supervisionada) com esta faixa etária. No entanto, este sentimento foi-se modificando após a primeira semana de PES II, pelo grupo de crianças em questão revelar ser um

grupo irrequieto e demonstrar muitas dificuldades no respeito pelas regras da sala de atividades. Para além desta evidência, o mesmo era heterogéneo, constituído por crianças com idades entre os três e os cinco anos, sendo que uma das crianças estava sinalizada com uma Perturbação do Espectro do Autismo de nível 1. Deste modo, esta prática supervisionada constituiu-se num constante desafio para a estagiária, pela razão de que a mesma tinha a consciência que teria de adotar estratégias diversificadas de forma a criar aprendizagens significativas promovendo, assim, a diferenciação pedagógica.

No âmbito da observação, a formanda compreendia o quanto era fundamental observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo contribuindo, assim, para uma planificação mais adequada ao grupo de crianças em questão. A mesma revelou, portanto, uma evolução neste aspeto, do contexto de creche para jardim de infância, sendo que neste último contexto, a discente demonstrou uma atitude mais atenta e observadora a todas as necessidades e interesses que as crianças evidenciavam, apoiando-as sempre que necessário. Ainda neste domínio, importa mencionar que a mestranda patenteou a ausência da realização da hetero-observação sobre/com todos os atores do processo, em contexto de creche. Por sua vez, a mesma, ao longo da sua ação na PES II, verificou que a hetero-observação também é crucial para o seu desenvolvimento profissional e para o seu par pedagógico, bem como uma melhoria na realização de atividades significativas para as crianças. Deste modo, a estagiária começou a realizar este processo realizando, constantemente, uma reflexão com o seu par pedagógico e com a Educadora Cooperante.

No que concerne ao domínio da planificação, a mestranda planificava a sua ação educativa de forma congruente com os objetivos do PCS, recorrendo a estratégias e recursos diversificados com a finalidade de cativar as crianças em todos os momentos de aprendizagem disponibilizados. No entanto, a formanda evidenciou dificuldades, na PES I, na planificação de atividades adequadas ao grupo de crianças em questão, devido à sua experiência inexistente com crianças tão pequenas. Contudo, esta dificuldade foi ultrapassada através das

conversas informais realizadas com a Educadora Cooperante e de um melhor conhecimento do grupo de crianças.

Para além desta complicação sentida, aquando a realização da grelha de avaliação no final da PES I verificaram-se outras duas que a discente demonstrou ao longo da sua ação, nomeadamente, na sistematização no processo de previsão de situações imprevistas e no processo de planificação a nível da diferenciação pedagógica. Desta forma, na sua PES II, a estagiária tentou combater estas lacunas, sendo que no desenvolvimento das atividades, a mesma se sentia mais confiante e disponível para as situações imprevistas que surgiam. No entanto, no que diz respeito à diferenciação pedagógica, a formanda continuou a demonstrar dificuldades a incluí-la na planificação, uma vez que a mesma planificava atividades para todo o grupo, ao invés de planificar atividades para um pequeno grupo que revelava certas necessidades.

Relativamente a este domínio, é importante mencionar, ainda, que a mestranda verificou um constrangimento, sendo este relacionado com a abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto no contexto de pré-escolar. Apesar de fundamental para o desenvolvimento das crianças nesta valência, a formanda verificou que ocupou a maior parte das horas da PES II sendo, assim, impossível trabalhar todas as necessidades evidenciadas pelo grupo. Acrescenta-se que, algumas delas foram possíveis de laborar através do mesmo e através do momento do acolhimento, mas não o suficiente para a estagiária afirmar que foi capaz de responder a todas as necessidades demonstradas pelas crianças.

No que diz respeito ao domínio da ação, é possível verificar que existe uma evolução da discente no que concerne à organização do espaço e dos materiais, ao envolvimento da família e da comunidade na elaboração das atividades e dos projetos e na concretização das interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo. Relativamente ao primeiro aspeto, apesar de a formanda ter conhecimento que a sala de atividades deve ser modificada ao longo do tempo, de acordo com os interesses evidenciados pelas crianças, consistiu num constrangimento para a

mestranda, uma vez que não desenvolveu nenhuma reorganização da sala. Esta situação surgiu devido ao grupo não ter demonstrado nenhum interesse que levasse a essa transformação na sala de atividades. Após a chamada de atenção na reunião de avaliação no final da PES I, a estagiária ao longo da sua PES II, esforçou-se para que essa lacuna fosse ultrapassada, sendo que esse esforço foi observado, uma vez que houve a introdução de uma nova área e a reestruturação da Área da Biblioteca.

Quanto ao envolvimento das famílias, a mestranda foi capaz de o promover aquando a realização do trabalho de projeto, designado por "Os Bichos da Casa". Ao longo da concretização das atividades, as famílias foram tomando conhecimento sobre o que estava a ser desenvolvido na sala de atividades, bem como contribuindo de uma forma equilibrada para o desenvolvimento dos seus filhos.

A situação supramencionada para além de contribuir para o envolvimento das famílias possibilitou, também, a existência de interações pedagógicas entre as restantes estagiárias presentes na instituição. Pela razão de que se realizou uma visita de estudo à Quinta de Santo Inácio com a sala B, um peddy paper com todas as crianças da valência de pré-escolar e um power point, construído pelas estagiárias, cooperativamente, sobre o peddy paper desenvolvido.

Por fim, o domínio da reflexão foi o que a estagiária considera que demonstrou mais dificuldades, apesar de ter evidenciado uma evolução do contexto de creche para o pré-escolar. A mesma ao longo da sua prática, apresentou uma atitude pouca reflexiva, sobretudo na ação e na reflexão sobre o seu desempenho profissional. Todavia, a discente ao constatar a importância que a mesma tem no desenvolvimento da sua ação, começou a realizar um esforço para combater esta dificuldade sentida levando, em algumas situações, à mudança da sua prática educativa e à adoção de novas estratégias. Ademais, a mestranda está ciente que é necessário continuar a desenvolver esta competência no seu futuro permitindo, assim, uma melhoria das suas práticas educativas e profissionais.

Porém, estas dificuldades e receios sentidos em ambas as valências possibilitaram o desenvolvimento da formanda. Note-se que, este foi, igualmente, proporcionado devido à colaboração com o seu par pedagógico, através das conversas formais e informais com as Educadoras Cooperantes e da constante reflexão que foi exigida à discente com vista ao entendimento dos resultados obtidos e dos imprevistos verificados, bem como uma melhoria das suas práticas educativas e profissionais.

Para além das estratégias formativas referidas, a mestranda também construiu um portefólio de aprendizagem profissional, em contexto de creche, que permitiu à mesma refletir e perceber o trabalho desenvolvido, quais as suas dificuldades, as suas aprendizagens, bem como o seu desenvolvimento profissional e pessoal. O portefólio para além de constituir um instrumento de avaliação reflexivo para a formanda, foi utilizado como uma estratégia que teve como finalidade realizar e facilitar os processos de reflexão sobre a prática educativa da estagiária.

Em suma, fecha-se esta porta através de uma longa formação e da PES, e abre-se uma nova, cheia de novas aprendizagens e desafios constantes. Como afirma Alonso e Roldão (2005), é no terreno que o/a Educador/a "(…) tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências (…)", e de perceber, sobretudo, que a aprendizagem de um/a Educador/a nunca termina (p.36). Desta forma, esta porta que se abrirá estará incluída a constante formação ao longo da vida que englobará a passagem por novas formações e *workshops* ligadas à Educação de Infância. Ademais, por uma possível passagem por um Mestrado relacionado com Educação Especial devido a, hoje em dia, cada vez mais ser presente, nas salas de atividades de Educação Pré-Escolar, crianças com Necessidades Educativas Especiais, pois ao longo da PES da mestranda esta abordagem não foi especificada tornando, assim e na opinião da mesma, necessário adquirir mais formação nesta área.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas:

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Isabel Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp.171-189). Porto: Porto Editora.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora.

Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal o Discurso Oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (coord.) (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.

Diogo, F. (2010), *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. M. (2006*). Projecto Ser Mais Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências – Universidade do Porto, Portugal.

Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (2ªed).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Acção Docente* (pp.143-164). Porto: Porto Editora.

Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação: Teorias, Perspectivas e Prática*. (M. J. B. Reis, Trad). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1996).

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

Goldschmied, E. (2002). *Educar en la Escuela Infantil*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 Anos O Atendimento em Creche* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Jordão, M. F. M. J. (2015). *A Área da Casinha na Creche e no Jardim-de-Infância.* Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança (6ª ed)*. (H. A. Marujo & L. M. Neto, Trad). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1995).

Lemos, A. et al., (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias Estudos de Caso*. In J. Oliveira-Formosinho (coord.). Lisboa. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

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.

Machado, A. M. O. (2015). *Brincar [Social] Espontâneo na Creche e no Jardim de Infância Conceções e Práticas das Educadoras de Infância*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal.

Machado, I. S. (2014). *Avaliação da Qualidade em Creche: Um Estudo de Caso Sobre o Bem-Estar das Crianças*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal.

Martins, M. I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

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

Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Porto: Edições ASA.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011a). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011b). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.

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

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.97-117). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma Práxis de Participação* (pp.61-108). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, I., & Serrania, L. (2002). A Reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.

Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ªed) (C. Monteiro & M. C. Silva, Trad.). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.

Pereira, A. M. F. (2014). *O Contributo das Rotinas Diárias Para o Desenvolvimento da Autonomia das Crianças*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação

de Portalegre – Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé a creche*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, M. L., Gaspar, M.F & Santos, S.S. (2014). *A Ciência na Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Seifert, K. L. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In B. Spodek (org), *Manual de Investigação em Educação de Infãncia* (pp.15-48). (A. M. Chaves, Trad). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1993).

Silva, C. (2011). *A Importância da Organização do Espaço no Jardim-de-Infância: Áreas Preferidas das Crianças*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal.

Teixeira, O. M. & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: DGE.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande a Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L. & Santos, S. (2014). Falar, ler e escrever no jardim de infância como a investigação suporta a ação. In F. L. Viana e I. Ribeiro (coord.), *Falar, Ler e Escrever Propostas Integradoras para Jardim de Infância* (44-77). Carnaxide: Santillana.

Documentação Legal:

Circular nº4 /DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio. *Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República, nº92/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto. *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário*. Diário da República, nº201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto. *Definição do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico*. Diário da República, I Série, nº201. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Lei nº5/97, de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, I Série, nº34. Direção-Geral da Educação.

Lei nº46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases de Sistema Educativo*. Diário da República, I Série, nº237. Direção-Geral da Educação.

Documentação Online:

Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.a.). A Educação de Infância Breve História de Educação de Infância em Portugal [em linha]. *Associação de Profissionais de Educação de Infância*. Acedido janeiro 7, 2017, em http://apei.pt/educacao-infancia/breve-historia/

Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área

da Educação Infantil. *Horizontes*, 27 (2), p.7-20. Acedido março 3, 2017, em http://server1.docfoc.com/uploads/Z2016/01/13/pJ88k4OKk6/2871e6e09ea9c9a0fef09412fe60c301.pdf

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 2, p.455-479. Acedido dezembro 18, 2016, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

Dias, I. S. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, 60 (1), p.1-10. Acedido janeiro 2, 2017, em http://rieoei.org/deloslectores/4418Dias.pdf

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de: http://www.dge.mec.pt/ocepe/

Maia Turismo (s.a.). O que ver!. *Maia Turismo* [em linha]. Acedido dezembro, 14, 2016, em http://www.visitmaia.pt/pages/1

Marques, L. (2016). *William Kilpatrick e o Método de Projeto*. Cadernos de Educação de Infância, 107, p.4-5. Acedido janeiro 8, 2017, em http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20Destaque.pdf

Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como Suporte ao Desenvolvimento Profissional Docente. *EDUSER: Revista de Educação*, 2, p.66-83. Acedido dezembro 18, 2016, em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1

/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf

Román, M. & Torrecilla, F. C. J. M. (2010). Melhorar a Qualidade da Educação de Infância Através da sua Avaliação (O que Avaliar e Porquê para Dara Conta da Qualidade na Educação de Infância). *Cadernos de Educação de Infância*, 89, p.4-6. Acedido janeiro 4, 2017, em http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_89_456.pdf

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção è educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, p.127-142. Acedido dezembro 18, 2016, em http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf

Tudge, J. (2008). *A Teoria de Urie Bronfenbrenner. Uma Teoria Contextualista?.* EUA: Universidade da Carolina do Norte em Greensboro. Disponível em https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge,%202008.pdf

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf

Outros documentos:

Instituição Cooperante (2016a). *Projeto Pedagógico (2015/2016).* Maia: Manuscrito não publicado.

Instituição Cooperante (2016b). *Projeto Pedagógico (2016/2017).* Maia: Manuscrito não publicado.

ANEXOS

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

março | 2017