

Orientação

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o ano, pude contar com o apoio de diversas pessoas que me acompanharam ao longo de todo o caminho percorrido e que se revelaram fundamentais nas várias etapas do mesmo. Neste sentido, quero deixar o meu agradecimento às mesmas:

- aos meus pais, António e Margarida, que sempre estiveram do meu lado e me apoiaram nas minhas decisões / escolhas, sem eles nada seria possível;

- ao meu irmão, Bruno, que, apesar da distância, sempre se preocupou em saber como estava tudo a correr, me apoiou e incentivou a seguir em frente e a não desistir;

- à minha orientadora e supervisora institucional, Doutora Sara Araújo, pela preocupação, pelos conselhos e por todo o acompanhamento que fez neste processo, ao longo de todo o ano, e pela partilha de saberes que me fez crescer enquanto profissional;

- às minhas educadoras cooperantes, Augusta e Eleonora, que sempre me apoiaram, acreditaram em mim e me ajudaram a crescer ao longo deste caminho, transmitindo confiança e um bom exemplo para mim enquanto futura educadora;

- aos dois grupos de crianças, do contexto de educação pré-escolar e do contexto de educação em creche, pelos momentos proporcionados de aprendizagens, experiências e diversão, que se revelaram enriquecedoras ao longo de todo o processo;

- a todos os docentes com que contactei ao longo de todo o ano e que sempre apoiaram e tinham o cuidado de trazer a realidade dos contextos de

estágio para os momentos de aula, e vice-versa, mantendo uma ligação que proporcionou experiências mais enriquecedoras e abrangentes a diversas áreas.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e pretende demonstrar o percurso da formanda ao longo do estágio realizado em dois contextos, no de educação em pré-escolar, com crianças dos três aos seis anos de idade, e no de educação em creche, com crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Serão abordados os referentes teóricos e legais em que a mestranda apoiou a sua prática, ao longo de todo este percurso; e estarão também presentes as diversas dimensões pedagógicas trabalhadas e os processos educativos desenvolvidos pela mesma, como a observação, a planificação, a ação e a reflexão.

Neste relatório será apresentada a forma como a mestranda vê a imagem de criança, como um ser autónomo, competente e com capacidades; e o papel do educador enquanto organizador de um bom ambiente educativo e ouvinte das vozes das crianças, que atua conforme as necessidades e os interesses das mesmas.

Este relatório surge, também, como uma possibilidade da formanda refletir sobre as suas aprendizagens, em ambos os contextos de estágio, e sobre o que estas contribuíram para melhorar a sua prática enquanto futura educadora de infância.

Palavras-chave: Creche; Criança; Educador de infância; Pré-Escolar.

ABSTRACT

The following report is related to the Master's "Educação Pré-Escolar" and its intent is to demonstrate the trainee's journey throughout the teaching practice carried out in two contexts: in preschool education, with children aged between three and six, and in nursery education, with two and three years old children. It will be addressed the theoretical and the legal referents in which the trainee based her practice, throughout this journey, and it will also be presented the diverse pedagogical dimensions implemented and the educational processes developed by the trainee, such as: observation, planification, action and reflexion.

In this report, it will be presented the way the trainee perceives the child: as an independent, competent and capable being and the educator's role as the organizer of a good educational environment and listener of the children's voices, someone who acts accordingly to the children's needs and interests.

This report also emerges as a way of reflexion to the trainee, to think about her apprenticeship in both internship context and the way they contributed to improve her ability as a future preschool teacher.

Key-words: nursery, child, preschool teacher, preschool.

ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Enquadramento teórico e legal	3
2.1. A Imagem da Criança e o Papel do Adulto	3
2.2. Modelos / Perspetivas Educativas para a Educação de Infância	11
3. Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação	18
3.1. Caracterização do contexto de estágio em educação pré-escolar	18
3.2. Caracterização do contexto de estágio em creche	22
3.3. Metodologia de Investigação-ação	25
4. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	29
4.1. Domínio da Observação	29
4.2. Domínio da Planificação	31
4.3. Domínio da Ação	34
4.4. Domínio da Reflexão	53
5. Reflexão Final	55
6. Referências Bibliográficas	59

Índice de Anexos

Anexos A – Grelhas de avaliação

Anexos B – Planificações do contexto pré-escolar

Anexos C – Planificações do contexto de creche

Anexos D – Narrativas Reflexivas Individuais

Anexos E – Registos fotográficos

Lista de Abreviaturas

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi proposta a realização de um relatório sobre o estágio realizado ao longo do ano. Este estágio foi feito em dois momentos, no primeiro semestre na valência do pré-escolar e no segundo semestre na valência da creche. O período de estágio contou no seu total com 300 horas, sendo que 140 horas foram dedicadas ao estágio no contexto de pré-escolar e as restantes 160 horas ao estágio em contexto da creche.

Para uma melhor orientação na leitura do presente relatório, este encontra-se dividido em quatro capítulos, sendo que o primeiro se intitula por “Enquadramento teórico e legal” e destina-se aos referentes teóricos e legais em que a formanda mais se baseou e identificou ao longo da sua prática.

O segundo capítulo designa-se “Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação” e refere-se à caracterização geral das instituições onde a mestranda realizou o seu estágio, referindo de uma forma mais específica o ambiente educativo, a equipa educativa, a sala de atividades, e os seus recursos, e o grupo de crianças. Neste capítulo está também presente uma breve referência à metodologia de investigação-ação.

O terceiro capítulo é dedicado à “Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos”, onde a estagiária descreve as diversas atividades elaboradas ao longo do estágio, como também a sua evolução ao longo do mesmo.

O quarto, e último capítulo, incide numa reflexão final que funciona como uma síntese que reflete sobre as potencialidades e constrangimentos

sentidos pela mestranda ao longo do seu percurso, assim como futuras possibilidades de desenvolvimento a nível profissional e pessoal.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo diz respeito aos fundamentos teóricos, como os modelos / perspectivas educativas, e legais referentes à prática do educador de infância em que a mestranda mais se identificou durante toda a sua prática pedagógica supervisionada, tanto em contexto pré-escolar como em contexto de creche.

2.1.A IMAGEM DA CRIANÇA E O PAPEL DO ADULTO

Durante todo o tempo passado em contexto de estágio, tanto em pré-escolar, como em creche, a grande possibilidade de escolha que se dá às crianças, em que são elas que decidem o que querem fazer e como o vão fazer, foi o que se revelou mais significativo para a mestranda.

A criança não pode ser vista como uma “tábua rasa, (...) [em que tem de] memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.99); e nem o professor como um “mero transmissor daquilo que (...) lhe foi transmitido” (idem). Se é o adulto que vai determinar todos os deveres e proibições das crianças, então estas não terão oportunidades para construírem as suas próprias regras de conduta, bem como, oportunidades de escolher e decidir.

Como defende Zabalza, “a meta da educação deve ser a de uma crescente unidade dos indivíduos e não uma semelhança cada vez maior. As ideias de

autonomia, iniciativa, capacidade crítica, diversidade, optatividade, tomada pessoal de decisões, etc., estariam implicadas nesse objetivo.” (1998, p.111).

Em todo o processo educativo, as crianças e o adulto trabalham em conjunto. Neste sentido, para que seja possível esta liberdade e autonomia da criança, o adulto tem que criar, assim, um espaço que permita que as crianças se escutem “a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.48). Estes momentos de escuta das crianças, de valorização das suas opiniões e dos seus interesses são fundamentais na rotina diária das mesmas, pois de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima.” (M.E., 1997, p.52); e uma vez que a criança é, segundo o conceito de escuta na pedagogia de Reggio Emilia, “ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura.” (Lino, 2013, p.127). Estes momentos de escuta e de liberdade de escolha que as crianças têm são, também, de uma grande importância, no sentido em que estas adquirem uma maior independência, que se vai refletir no aumento de autonomia das mesmas, que, com base em razões e critérios, vão aprender a decidir e escolher. É, ainda, através deste contexto de escuta que se “promove a aprendizagem individual e a aprendizagem do grupo através da partilha, negociação e colaboração que se estabelece nas interações entre pares e entre crianças e adultos.” (Lino, 2013, p.128). Nestes momentos de partilha e interações, as crianças mostram o seu modo de ver as coisas, o significado que têm para elas, pois as crianças no meio em que atuam, vão construindo as suas ideias sobre o mundo que as rodeiam, as

quais, posteriormente, partilham com as outras crianças e os adultos (Lino, 2013). Esta construção de ideias e teorias é feita através das experiências vividas no seu quotidiano. Neste seguimento, o(a) educador(a) não deve dizer, por exemplo na atividade de jogo livre, que o desenho está mal ou ir lá tentar corrigir, pois as crianças têm as suas representações do mundo e aquele desenho, daquela forma e com aquelas cores, faz sentido para elas. É importante referir que, as crianças quando vão desenhar, sabem que a “página com que começam está em branco, mas (...) aprendem, por experiência própria (...), que a podem encher da maneira que faz sentido para elas, ficando assim como que com uns poderes mágicos para criarem imagens, histórias e produtos finais.” (Hohmann & Weikart, 2004, p.512). Outro aspeto pelo qual o educador não deve “corrigir” o desenho da criança, é porque ao longo do crescimento de cada uma das crianças, estas “mudam a sua própria opinião sobre as coisas importantes para elas, a sua lógica e a sua capacidade de cooperar desenvolvem-se.” (Kamii, 2003, p.63). Neste seguimento, é essencial que o educador permita a autonomia à criança, trabalhando nesta direção, deixando a sua opinião pessoal à criança, ao mesmo tempo que a incentiva a tomar as suas escolhas de acordo com as convicções da mesma. Como salienta Zabalza, a autonomia torna-se o “aspeto mais saliente” das crianças nesta idade, pois estas “encontram-se num processo de construção da sua identidade individual, de conquista da sua autonomia operativizada em termos de movimentos, de actividade física, de relação com as coisas e com os outros.” (1998, p.125)

Para que as crianças consigam por si mesmas alcançar os seus objetivos, o educador precisa de reconhecer os interesses e capacidades das mesmas, para que, posteriormente, lhes possa oferecer apoio e desafiá-las.

O educador deve proporcionar condições à criança para que esta possa desenvolver “progressivas experiências de si mesma e do mundo que a rodeia.” (Zabalza, 1998, p.112). É essencial que as crianças tenham contacto e explorem objetos reais na sala de atividades, por isso, o educador deve “facilitar experiências, materiais de investigação; utilizar os recursos próprios e os que a natureza envolvente e a comunidade lhes oferece” (idem).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho, as pedagogias participativas têm como objetivo o “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa, [sendo que], a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.” (2011, p.100). Assim, o educador deve também, para desenvolver as atividades, partir dos conhecimentos prévios das crianças, do que estas sentem e vivem, dos seus interesses e necessidades, pois as crianças demonstram um maior empenho nas atividades escolhidas por elas. Como referem Brickman e Taylor, “a maior parte dos educadores de infância concordaria com a ideia de que as crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem.” (1998, p.6). Este é um dos objetivos cruciais do modelo HighScope, que orienta as crianças para uma prática de aprendizagem ativa.

Para que todos os aspetos acima descritos, em relação às crianças, se concretizem, o educador precisa de conhecer o seu grupo de crianças em geral e cada uma das crianças em particular. Ele vai ser “o mediador, aquele que faz com que as relações e as estratégias desenvolvidas por ambas as partes sejam evolutivas” (Vayer, et al., 2003, p.39). Vai, também, permitir a interação das crianças com o mundo que as rodeia, organizando estruturas

ambientais e orientando atividades, para “compreender o significado das ações, das reacções da[s] criança[s]” (idem).

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), o educador tem um papel fundamental que é o de “organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.” (p.103). O educador tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, devendo incentivá-las a uma aprendizagem ativa, uma vez que, as crianças “aprendem através das suas próprias experiências e descobertas” (Hohmann & Weikart, 1995, p.27). Neste sentido, os educadores assumem-se como ativos, participantes, observadores e reflexivos, observando e interagindo com as crianças, quando estas estão a interagir umas com as outras, com outras pessoas não pertencentes à sala de atividades, com diversos materiais e acontecimentos; “a concretização destas intenções [do educador] é complexa e desenvolve-se gradualmente à medida que o adulto se vai tornando mais capaz de reconhecer e responder às necessidades de desenvolvimento das crianças.” (idem). Vasconcelos (2009), refere o educador como “um profissional que concebe e desenvolve o currículo de uma forma integrada, organiza o ambiente educativo, observa, planifica e avalia, estabelece uma relação pedagógica e educativa com crianças, família e comunidade, e no âmbito da equipa de docentes.” (p.82).

Em momentos de conflito, o educador precisa agir como um mediador, em que não deve apenas separar as crianças em questão, pois “a separação permite talvez «resolver» o problema na altura, mas não permite, às partes em causa, aprender qualquer coisa sobre a relação interpessoal.” (Kamii, 2003, p.64). Nestes casos, o educador pode tentar perceber o que se passou e chegar a um entendimento com as crianças, em que vão discutir quem tinha o

brinquedo primeiro, por exemplo, e se a outra criança também quer esse brinquedo, o que é que podem fazer; o educador conduz a situação de modo a que sejam as crianças a chegar a um entendimento. Brickman e Taylor, defendem que os adultos devem encarar os “comportamentos negativos das crianças – brigas, choro, atitudes implicativas e agressivas – de maneira calma e directa, procurando formas para converter essas situações em oportunidades para ensinar e aprender.” (1998, p.25). Esta é uma alternativa positiva ao castigo, uma vez que incentiva as crianças a resolverem os seus problemas.

Ainda pelas palavras dos mesmos autores, estes defendem que uma das coisas mais importantes que os educadores querem que as crianças aprendam é que “todos somos iguais em muitos aspectos e todos somos diferentes noutros aspectos e que tais diferenças são *normais*.” (Brickman & Taylor, 1998, p.184). O educador que tenha um grupo de crianças homogéneo, no que diz respeito principalmente à idade, pois um educador nunca terá um grupo totalmente homogéneo, deve proporcionar atividades e momentos que permitam às crianças conhecer e ter contacto com a diversidade cultural. Cada vez mais é fundamental que as crianças estejam cientes das diferenças que existem na sociedade atualmente e que vivam nesta sociedade sem preconceitos e em respeito. Para iniciar, mesmo em grupos homogéneos, o que não é tão fácil como em grupos heterogéneos, o educador deve “aproveitar as diferenças que existem nas famílias do seu grupo de crianças.” (Brickman & Taylor, 1998, p.185). Neste sentido, o educador consegue desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e social da criança.

Nas diversas atividades, ao longo do dia, o educador pode exercer diferentes papéis de “maior importância ao nível do desenvolvimento das

capacidades de autonomia e das capacidades sociais da criança.” (Vayer, et al., 2003, p.91). Nas atividades autónomas, como já foi acima referido, o educador prepara um ambiente educativo propício à aprendizagem por parte da criança, tranquilo, organizado e rico. Nas atividades quotidianas, é o educador que orienta as mesmas, por exemplo, na hora da refeição, nos momentos de higiene e de vestir. No entanto, “se ela quiser ajudar a criança, deve ouvi-la em primeiro lugar (...) [e] ao mesmo tempo convida a criança a participar” (idem). Relativamente à hora do almoço, e como também refere Vayer et al. (2003), “ainda nos deparamos com pessoas que não respeitam o ritmo da criança e parecem ter alguma pressa em terminar as refeições” (p.91). É importante respeitar os ritmos de cada criança, deixar que sejam elas a comer sozinhas mesmo que demorem um pouco mais de tempo, para que elas possam desenvolver as suas capacidades, pois “o almoço (...) constitui um momento importante de autocontrolo e de formação social” (Niza, 1998, p.153).

Neste seguimento de ideias de como um educador deve orientar a sua prática, é importante referir que a nível legal, o educador, na sua prática em contexto de pré-escolar, conta com o apoio das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”. Este documento contém, numa primeira parte, os princípios gerais das OCEPE e orientações globais para a intervenção do educador. O conteúdo da segunda parte deste documento tem como objetivo “permitir aos educadores situar as suas opções educativas e encontrar as práticas mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças” (M.E., 1997, p.30). Esta segunda parte refere-se à organização do ambiente educativo no seu global, às áreas de conteúdo, à continuidade e à intencionalidade educativas. Importa salientar que as OCEPE referem três áreas de conteúdo, a área de formação pessoal e social, que corresponde a um “processo que

deverá favorecer, de acordo com as fases de desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (M.E.,1997, p.51), sendo importante, também, para a interação social que a criança tem com o mundo que a rodeia. A área de expressão e comunicação reconhece três domínios, o das expressões motora, dramática, plástica e musical, que permite que “a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar” (M.E., 1997, p.57); o da linguagem oral e abordagem à escrita, em que a atitude do educador revela-se fundamental, no sentido em que “a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (M.E., 1997,p.66) e valorize as tentativas de escrita das crianças; e o da matemática, que tem um papel fundamental na estruturação do pensamento, pelo que o educador deve “partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.” (M.E., 1997, p.73). E por fim, a área de conhecimento do mundo, que surge da curiosidade das crianças e da “manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo” (M.E., 1997, p.79). Importa referir que cada área de conteúdo não se encontra isolada, podendo estar sempre as três relacionadas.

2.2. MODELOS / PERSPETIVAS EDUCATIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

As perspetivas educativas revelam-se instrumentos essenciais e necessários para sustentar a prática de um educador, uma vez que, combinam a teoria e a prática. Estas perspetivas têm a grande “vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação” (Formosinho, 2013, p.16).

O modelo curricular dominante na prática da mestranda foi o modelo HighScope, pois baseou-se nele nos dois contextos de estágio, pré-escolar e creche.

O modelo HighScope tem inerente a si cinco princípios pelos quais os educadores orientam a sua prática. Estes princípios estão representados na “Roda da Aprendizagem” e são a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem/físico, os horários e a rotina diária, e a observação e avaliação.

As crianças aprendem ativamente “através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2004, p.11). As experiências-chave, segundo Post & Hohmann, são “um conjunto de linhas orientadoras (...) que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (2004, p.36). As experiências-chave para a creche estão organizadas em nove domínios, o sentido de si próprio, em que as crianças tomam “consciência física de si próprio” (Post & Hohmann, 2004, p.38) e distinguem-se dos outros; as relações sociais, que permitem às crianças observarem e aprenderem “como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (Post & Hohmann, 2004, p.40); a representação criativa, que proporciona às crianças explorar materiais e brincar ao “faz-de-conta”; a exploração do movimento e da

música, que permite que as crianças desenvolvam a “capacidade de controlar os seus movimentos, (...) de manipular os objetos com facilidade (...) e a consciência sensorial do som e do ritmo” (Post & Hohmann, 2004, p.44); a comunicação e linguagem, em que as crianças comunicam “através de sistemas cada vez mais complexos de choro, movimentos, gestos e sons” (Post & Hohmann, 2004, p.45); o aprender sobre o mundo físico, em que as crianças “exploram objetos para descobrir o que são e o que fazem” (Post & Hohmann, 2004, p.47); a noção precoce da quantidade e de número, ao “experimentar a correspondência de um para um” e ao “explorar o número de coisas” (Post & Hohmann, 2004, p.39); o espaço, do qual as crianças se apropriam, ganhando “consciência corporal direta” (Post & Hohmann, 2004, p.49) do mesmo; e, por último, o tempo, em que, “aos poucos, as crianças aprendem a antecipar acontecimentos imediatos a partir de indícios externos” (Post & Hohmann, 2004, p.51).

Torna-se relevante referir que o modelo HighScope contempla as experiências-chave para a creche e também para o pré-escolar, no entanto, a mestranda apenas se apoiou nestas para a prática no contexto de creche.

Fazendo agora referência ao segundo princípio da roda da aprendizagem, importa referir que as interações entre adulto e criança, quando positivas, revelam fundamentais para a aprendizagem das crianças. Esta interação deve ser visível, não apenas em atividades propostas pelo educador, mas ao longo de todos os momentos do dia. Este apoio positivo e constante do adulto para com as crianças, permite que estas desenvolvam a “confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança.” (Hohmann & Weikart, 2004, p.65). Ao longo destas interações é essencial que o educador tenha sempre presente as capacidades, as necessidades e os interesses das crianças, de

modo a poder “criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89).

No modelo HighScope, o ambiente de aprendizagem é um espaço “seguro, flexível e pensado para a criança” (Post & Hohmann, 2004, p.14), de modo a oferecer-lhe oportunidades de aprendizagem, conforto e bem-estar. Este espaço encontra-se organizado tendo em conta a faixa etária das crianças e por diferentes áreas de interesse, de modo a proporcionar às crianças “diferentes aprendizagens curriculares (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83). Uma sala de atividades com uma área da casinha, outra dos jogos e construções, uma área do acolhimento, uma área da expressão plástica, da biblioteca, da informática, “permite à criança uma vivência plural da realidade” (idem). Em cada área, as crianças conseguem reproduzir situações vivenciadas no seu quotidiano, experimentando diferentes “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.84). Neste seguimento é relevante que em cada área existam materiais em número e espécie diversificados, retirados, quando possível, de contextos do quotidiano das crianças. Os materiais devem estar acessíveis às crianças e encontrarem-se em locais fixos, para que a criança sempre que precise de um material saiba onde o encontrar e posteriormente, ter a autonomia de o arrumar no mesmo sítio. Os materiais encontram-se em prateleiras baixas, em caixas transparentes com um identificador, por exemplo, uma imagem real do tipo de objeto ou material que se encontra na caixa. Sempre que for necessário uma organização do espaço, esta deve ser feita em conjunto com as crianças, pois o “aproveitar a organização do espaço e as questões de equipamento [resulta em] oportunidades para a resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2004, p.173), e também é uma forma de as crianças se sentirem envolvidas.

Passando agora para outro princípio, importa referir que estabelecer uma rotina diária na vida das crianças torna-se fundamental, uma vez que, “oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia” (Hohmann & Weikart, 2004, p.224). A rotina diária é flexível, respeitando os ritmos e necessidades das crianças. A existência desta rotina permite uma maior autonomia por parte das crianças, uma vez que, estas sabem sempre o que se segue ao momento em que se encontram, dando-lhes “um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2004, p.8); e ajuda a criança a ter perceção da sequência temporal das suas vivências no dia-a-dia.

Referindo agora o último princípio, a observação e avaliação das crianças, é importante salientar que o educador e a restante equipa educativa reúnem “informação válida sobre as crianças através da observação, da interação com elas e do registo diário de notas ilustrativas, apoiando-se naquilo que vêem e ouvem quando observam as crianças.” (Hohmann & Weikart, 2004, p.8). Estas observações são analisadas de acordo com as experiências-chave, que vão “orientar o seu próprio comportamento [do educador] de apoio às crianças no dia seguinte” (Post & Hohmann, 2004, p.16). Estas observações registadas em trabalho de equipa são também partilhadas com os pais, para que em parceria com estes, possam “proporcionar consistência entre as experiências em casa e longe de casa.” (Post & Hohmann, 2004, p.16). As observações registadas em paralelo com as experiências-chave, permitem ao educador avaliar o desenvolvimento das crianças e posteriormente adaptar a sua interação com as mesmas, o ambiente de aprendizagem e a rotina diária.

Passando agora a uma outra perspetiva educativa, que também influenciou a prática da formanda, importa referir a abordagem de Reggio Emilia que integra a Metodologia de Trabalho de Projeto. Esta metodologia realizada

numa sala de atividades, segundo Teresa Vasconcelos, pode “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (2012, p.8). O tema do trabalho de projeto surge de um interesse ou necessidade da criança, ou de uma situação que desperte a curiosidade da mesma. Ao longo da elaboração do trabalho de projeto, as crianças têm um papel muito ativo, em que, “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender.” (Vasconcelos, 2012, p.10).

A Metodologia de Trabalho de Projeto é constituída por quatro fases, que segundo Teresa Vasconcelos (2012), a primeira designa-se de “Definição do problema”, a segunda fase de “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, a terceira fase de “Execução” e, por fim, a quarta fase designa-se de “Divulgação / Avaliação”. Na primeira fase, as crianças definem o problema, colocam questões que pretendem investigar, formulam hipóteses, partilham “os saberes que já (...) possuem sobre o assunto” (Vasconcelos, 2012, p.14). O educador deve acompanhar as crianças durante o debate de ideias, intensificando as ideias e hipóteses das mesmas. Na segunda fase, inicia-se a planificação daquilo que vão fazer, ou seja, “elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa. Como se vai fazer; dividem-se tarefas” (Vasconcelos, 2012, p.15), organizando-se o tempo e os recursos, tanto materiais como humanos. Numa terceira fase executa-se o processo de pesquisa. As crianças “organizam, seleccionam e registam a informação” (Vasconcelos, 2012, p.16) que recolheram, para posteriormente confrontarem com as teias anteriormente elaboradas. Por fim, a quarta fase, corresponde à divulgação dos trabalhos, procedendo, também, à sua avaliação. Desta fase podem surgir “novas

hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projetos e ideias que serão posteriormente explorados.” (Vasconcelos, 2012, p.17).

É importante referir que todas estas fases “não são apenas sequenciais no tempo” (idem), mas entrecruzam-se ao longo de toda a elaboração do trabalho de projeto.

Para finalizar a referência às perspetivas educativas, importa salientar a proposta de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson denominada de “Jogo Heurístico”, que está inserida na obra “Educação de 0 a 3 anos – O atendimento em creche” (2006). Esta proposta pretende, de uma forma geral, proporcionar a um “grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente sem a intervenção de adultos.” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.147). É uma proposta dirigida a crianças que se encontram no seu segundo ano de vida, pois nesta fase é quando as crianças sentem uma grande necessidade de explorar tudo o que está em seu redor e perceber por elas próprias “como os objetos se comportam quando são manipulados por elas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.148). Para que as crianças consigam usufruir de todas as experiências que esta proposta proporciona, é necessário que o educador faça uma boa preparação da mesma, antes de as crianças a realizarem. O educador deve reunir um grande número de matérias e variados, que posteriormente são colocados dentro de sacos que podem ser fechados com cordas; o espaço deve ser definido e “grande o suficiente para que as crianças possam movimentar-se livremente.” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.154); a duração de tempo ideal é uma hora; o educador não deve intervir durante a realização do Jogo Heurístico e deve envolver as crianças, no final, na reorganização dos materiais. A escolha destes deve ser bem pensada para que sejam recolhidos

materiais com “a maior variedade possível de tamanhos, pesos, cores e texturas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.159), para dar a possibilidade às crianças de uma maior exploração dos mesmos, descobrindo-lhes novos usos. Para conseguir esta variedade de objetos, o educador pode envolver os pais e funcionários na recolha dos mesmos.

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

O presente capítulo diz respeito à caracterização dos contextos de estágio em que a mestranda realizou a sua prática pedagógica supervisionada. A primeira valência onde a mestranda realizou o seu estágio foi no pré-escolar, enquanto que o estágio na segunda valência decorreu na creche.

Neste mesmo capítulo ainda estará presente a caracterização da metodologia de investigação utilizada durante o estágio.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O edifício, que engloba o jardim-de-infância e a escola básica, tem três pisos: o primeiro piso é constituído pelas salas destinadas às turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico, a biblioteca e o gabinete do coordenador da instituição; no rés-do-chão podemos encontrar o espaço destinado ao pré-escolar e dois espaços exteriores; por fim, no piso inferior situa-se o refeitório e a cozinha. No espaço destinado ao pré-escolar encontra-se um amplo *hall* de entrada, a sala de atividades do grupo de crianças, um corredor amplo com cabides e decorado com trabalhos das crianças, uma sala de atividades onde as crianças realizam o seu lanche da manhã, uma casa de banho bem equipada e adequada às crianças, uma copa para a educadora e assistentes, um segundo corredor, também com cabides, e uma sala de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), onde as crianças realizam a sessão de psicomotricidade e fazem atividades após a hora letiva.

Relativamente à sala de atividades, esta constitui-se como um espaço amplo com várias janelas numa das paredes, permitindo, assim, uma maior quantidade de luz natural; aquecimento; um ponto de água composto por uma bancada, um lavatório, sabonete líquido e papel; um quadro de ardósia; sistema de som; um grande armário com diversos materiais; e com áreas de interesse bem definidas e diversificadas. Nas portas do armário dos materiais estão afixados alguns registos das crianças, como, o quadro de presenças, o quadro de registo das crianças que deram comida à Porquinha da Índia e o quadro de registo das crianças que foram dar o recado à cozinha de quantas crianças almoçam. Toda a sala está adequada à faixa etária de todas as crianças que constituem o grupo. Como a mestranda referiu acima, a sala de atividades tem diversas áreas de interesse bem definidas. A área do acolhimento (cf. Anexo E1) é a área com maior espaço livre que permite às crianças estar em grande grupo na hora do acolhimento, na hora do conto e em diálogos e atividades em que participe todo o grupo. Durante o acolhimento e a hora do conto, as crianças usufruem de almofadas para se sentarem, ficando, assim, mais cómodas. Este espaço é também abrangido pela área dos jogos e construções (cf. Anexo E2). Esta área é constituída por uma diversidade de materiais como garagem para carros e camiões; caixas de legos; peças de encaixe; blocos de variadas formas e cores; puzzles e jogos, com diferentes graus de dificuldade; móvel com gavetas de arrumação transparentes. Todos estes materiais estão visíveis e acessíveis às crianças. A área da casinha (cf. Anexos E3 e E4) é também um espaço bem definido, organizado e diversificado. É formado por uma cozinha com mesa, quatro bancos, um fogão, um micro-ondas, uma banca, alimentos, utensílios de cozinha e de limpeza e um carrinho de limpeza; e por um quarto com uma cama, um roupeiro, uma cómoda, uma mesinha-de-cabeceira, quatro bonecas

e três carrinhos de bebé. A área da biblioteca (cf. Anexo E5) é composta por um grande número de livros, diversificando nos temas, tamanhos e formas, alguns deles abrangidos pelo Plano Nacional de Leitura; fantoches; um tapete; dois sofás; dois pufes. A área da informática (cf. Anexo E6) contém uma mesa, duas cadeiras, dois computadores, uma impressora e um móvel onde se pode encontrar um sistema de som e CD's. A área da expressão plástica (cf. Anexo E7) é preenchida por três mesas de trabalho, várias cadeiras, um cavalete de duas faces, um móvel com um número significativo de diversos materiais de escrita, desenho, pintura, recorte e colagem, estando estes materiais acessíveis às crianças.

Em relação à equipa educativa que acompanha este grupo de crianças onde a mestranda estagiou, é formada por uma educadora de infância, uma assistente técnica e duas assistentes operacionais. Cabe à educadora a maior responsabilidade pelo grupo de crianças e pelo processo pedagógico, adaptando as suas estratégias para dar resposta às necessidades e interesses das mesmas. A assistente técnica apoia a educadora em todas as atividades durante a componente letiva e é responsável pelas AAAF. As assistentes operacionais são responsáveis pela limpeza do espaço educativo e dos materiais, no entanto, como estão presentes durante a componente letiva e as AAAF acabam, também, por auxiliar a educadora e a assistente técnica.

A rotina diária do grupo de crianças inicia-se às 09h com o acolhimento das mesmas na sala de atividades, registo no quadro de presença, diálogo em grande grupo e hora do conto, seguido de jogo livre até às 10h30. Seguidamente ocorre a higiene pessoal e o lanche da manhã. Às 11h é iniciada uma atividade planificada, organizada e orientada pela educadora, seguida de jogo livre no exterior. Posterior a este, vêm os momentos de higiene pessoal, do almoço e recreio, respetivamente, até às 14h. De seguida realiza-se uma

atividade planejada, organizada e orientada pela educadora e jogo livre até às 15h30. Após esta hora, as crianças dirigem-se para a sala das AAAF até ao momento de irem embora. É importante referir que a atividade planejada, organizada e orientada pela educadora à quarta-feira de manhã destina-se à sessão de psicomotricidade.

O grupo de crianças é constituído por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade: três crianças com três anos, cinco crianças com quatro anos, dezasseis crianças com cinco anos e uma criança com seis anos. Catorze crianças são do sexo feminino e onze do sexo masculino. É um grupo muito heterogéneo, não só por causa dos aspetos já referidos, mas também, pela diversidade de nacionalidades presentes no grupo, para além da portuguesa: uma criança de origem ucraniana, cinco crianças do Bangladesh, uma criança de origem angolana e guineense, e ainda quatro crianças em que a mãe ou o pai têm origem brasileira. Uma parte significativa das crianças provém de um meio socio-económico-cultural baixo e algumas situações familiares são complexas, no entanto, “as crianças manifestam um desenvolvimento harmonioso, cada uma apresentando as suas particularidades e características” (Projeto Curricular de Grupo, 2014-2015, p.1). Em relação às necessidades observadas nas crianças, de uma forma geral, este é um grupo que evidencia dificuldades ao nível da autorregulação em grande grupo, ou seja, na postura em que se encontra, no controlo de movimentos e do volume do tom de voz. Algumas crianças demonstram necessidades ao nível do respeito nas interações com as outras crianças, pois foram várias as vezes que demonstraram algumas atitudes violentas, e a nível do respeito pelo espaço e pelos materiais. Outras crianças evidenciam necessidades de aprendizagem em saber ouvir, interiorizar as normas e usá-las autonomamente. As crianças mais novas, de três anos e

algumas com quatro anos, evidenciam necessidades a nível da manipulação de materiais, como o lápis, o marcador e a tesoura. Algumas crianças demonstram dificuldades na articulação correta de algumas palavras e a maior parte das crianças do Bangladesh evidenciam necessidades na aprendizagem da língua portuguesa. No que diz respeito aos interesses, estes de uma forma geral, são comuns a todas as crianças do grupo e são principalmente o jogo livre e a realização de jogos em grande grupo; as saídas ao exterior do jardim-de-infância; os animais no seu geral; os trabalhos na horta; as tradições portuguesas, como o cantar as janeiras; as expressões musical, plástica e motora; o ouvir contar histórias e os livros, contando, também, com os livros Pop-Up.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM CRECHE

A instituição agrega as valências de creche, jardim-de-infância e ATL. É formada por dois edifícios, o principal e o secundário. No edifício principal encontram-se três salas de creche: o berçário, a sala de um ano e a sala dos dois anos; três salas do pré-escolar, com crianças com idades entre os três e os cinco anos; a sala do ATL; a sala de Formação Musical e de Inglês, onde se realizam as atividades extracurriculares; uma casa de banho para a sala dos dois anos; três casas de banho de adultos; um refeitório; a cozinha; a lavandaria; uma copa; e a secretaria. No edifício secundário encontra-se mais uma sala dos dois anos, uma casa de banho e um mini-feitório. Todas as salas têm uma casa de banho integrada, à exceção da sala dos dois anos do edifício principal, que é desintegrada, e da sala de um ano e do berçário,

porque ainda não necessitam de ir à casa de banho. Na parte exterior da instituição, encontra-se um parque infantil para todas as salas e cada uma destas contém uma varanda, sendo que na creche ela é comum às três salas e, por isso, de maior dimensão.

Em relação à sala de atividades, em que a formanda esteve integrada, é um espaço com bastante luz natural, proporcionada pela grande porta de vidro, que tem para dar acesso à varanda, e pelo vidro da porta, que dá acesso ao exterior; o pavimento contém três mantas apropriadas às crianças; tem um armário com alguns materiais de escrita, desenho, pintura, recorte e colagem; um outro armário onde estão guardadas os catres das crianças, os cobertores e lençóis; as paredes da sala estão cobertas com placards de corticite para exposição dos trabalhos das crianças; uma mesa e cadeiras; um fraldário. A sala também serve de dormitório para o grupo, reorganizando-se o mobiliário da sala para colocar as catorze camas. As diferentes áreas de interesse presentes na sala são a área de acolhimento, a área dos jogos e construções, a área da biblioteca, a área da casinha e a área da expressão plástica. Na área do acolhimento (cf. Anexo E8) as crianças encontram almofadas e pufes, onde se podem sentar confortavelmente; é onde ocorrem as atividades em grande grupo, como a hora do conto; e o jogo livre. Na área dos jogos e construções (cf. Anexo E9 e E10), as crianças podem encontrar puzzles, legos, carros, camiões, bonecas. A área da biblioteca (cf. Anexo E11) contém alguns livros infantis, no entanto, é uma área muito reduzida, pois situa-se numa prateleira do armário dos materiais, tendo as crianças que se deslocar à mesa de trabalho para poderem explorar os livros. A área da casinha (cf. Anexo E12) é um espaço organizado e diversificado; contém um fogão, uma banca, utensílios de cozinha, materiais recicláveis, como, caixas de cereais, de ovos e de iogurte, garrafas de plástico, uma cesto com fruta de

plástico, alimentos de plástico, carro das compras, micro-ondas, máquina de lavar a roupa, uma mesa, bancos, vassoura, aspirador, uma tábua de passar a ferro, dois telefones, um computador, uma máquina registadora, uma cama de bebé, dois carrinhos de bebé, seis bonecas. Na área da expressão plástica (cf. Anexo E13), as crianças encontram uma mesa e algumas cadeiras, onde podem explorar os livros e fazer desenhos e pinturas. A sala de atividades ainda dispõe de uma televisão, um leitor de DVD e um leitor de CD.

Relativamente à equipa educativa da sala dos dois anos, é constituída pela educadora de infância, uma assistente técnica e uma auxiliar de educação, que ajuda não só a sala dos dois anos, como o berçário e a sala de um ano. Faz parte, ainda, da equipa educativa a professora de expressão motora e a professora de expressão musical. Como já foi acima referido pela mestranda, no subcapítulo referente ao contexto em pré-escolar, cada interveniente da equipa educativa tem a sua função específica, no entanto, é imprescindível que realizem um trabalho em conjunto.

A rotina diária do grupo de crianças inicia-se com a abertura da instituição e receção das crianças, das 7h30 às 9h. Posteriormente, das 9h até às 9h30, ocorre, o acolhimento na sala de atividades, seguido de uma atividade de intencionalidade educativa orientada pela educadora e de jogo livre, até às 11h30. A esta hora inicia-se o almoço, com um momento de higiene e prestação de cuidados antes. O almoço dura até às 12h, seguindo outro momento de higiene e prestação de cuidados e a hora do repouso. Das 15h às 16h é o momento do lanche, sendo que a partir desta hora as crianças ficam em jogo livre até às 19h30, fazendo uma pausa para um pequeno lanche.

O grupo de crianças é constituído por doze crianças com idades entre os dois e os três anos: nove crianças com dois anos e três crianças com três anos.

Sete crianças são do sexo feminino e as outras sete são do sexo masculino. Apenas duas crianças não têm nacionalidade portuguesa, uma tem nacionalidade ucraniana e outra tem nacionalidade brasileira. É um grupo homogéneo em relação à faixa etária, mas demonstra diferentes níveis de desenvolvimento, tanto na linguagem, como na autonomia em ir à casa de banho sozinhos, por exemplo. As necessidades mais visíveis neste grupo de crianças são, em geral, ao nível do desenvolvimento da capacidade de autonomia em diversas situações, como no calçar, no comer na arrumação dos brinquedos e na ida à casa de banho; a nível da partilha de brinquedos; no que diz respeito ao esperar pela sua vez nas atividades, ao mesmo tempo que respeita a vez dos outros; evidenciam, também, necessidades de aprendizagem em saber ouvir, interiorizar as normas e saber usá-las autonomamente; e por fim, demonstram necessidades a nível da articulação correta das palavras, em especial a criança de nacionalidade ucraniana que necessita de uma maior aprendizagem da língua portuguesa. Relativamente aos interesses deste grupo, são de uma forma geral diversificados, mas observados em todas as crianças, como a exploração de diferentes materiais, a pintura, a culinária, audição de histórias, exploração de livros, a música, a expressão motora, jogos e legos, cores, animais e o parque infantil.

3.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Importa salientar a metodologia de investigação-ação no sentido em que a mestrande, durante todo o seu percurso nos contextos de estágio, fez uma aproximação a esta mesma, pois recorreu a princípios e processos

inerentes a esta metodologia, como a observação, a planificação, a ação e a reflexão.

A investigação-ação revela-se como um processo fulcral na prática dos educadores, pois “é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes da sala de [atividades]” (Arends, 1995, p.45), e de “apoiar (...) [os educadores] para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida.” (Altrichter, Posch & Somekh, 1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Neste sentido, o educador assume-se como investigador da sua própria ação, permitindo-lhe desenvolver as competências profissionais necessárias para as ações acima referidas.

Este processo de investigação-ação “é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.” (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.82). Esta metodologia funciona numa espiral de ciclos, que são constituídos pelos seguintes processos: a planificação, a ação, a observação e a reflexão.

É responsabilidade do educador observar a criança e o grupo de crianças, para que identifique e reconheça as capacidades, interesses e necessidades das mesmas. Ainda através desta observação, o educador consegue recolher informações sobre o contexto familiar da criança e o meio em que se insere. É a partir desta observação e recolha de informações do grupo de crianças, que o educador consegue fazer escolhas relativamente à sua prática educativa, realizando nesta a diferenciação pedagógica, “que parte do que esta [a criança] sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997, p.25).

A observação constituiu-se como a base da “planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (DL nº 241/2001, p.5573). As planificações são, assim, pensadas e elaboradas de acordo com as crianças do grupo, tratando-se, então, de “um processo humanizante – a criança sabe que é garantida em escuta de si e dos outros” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.48). Durante a planificação, o educador deve, ainda, pensar num “ambiente estimulante de desenvolvimento (...) [que] promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (ME, 1997, p.26). Neste ambiente educativo, planeado pelo educador, deve possibilitar-se a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo e possibilitar-se momentos desafiadores e estimulantes para as crianças. O educador deve manter uma planificação flexível para ter em conta as opiniões e propostas das crianças.

Neste seguimento, o educador passa para o processo da ação, em que pode colocar em prática as suas ações planeadas, sempre contando com os interesses e dificuldades que vão surgindo por parte das crianças e com os imprevistos.

O momento de refletir sobre a ação é um processo que vai servir de suporte para uma nova planificação, uma vez que permite ao educador “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (ME, 1997, p.27). A reflexão pode ser entendida como um processo onde o educador retira conclusões da sua prática pedagógica, os aspetos que correram bem e o que ainda tem de melhorar. Ao refletir, o educador dá início a um processo reflexivo que se caracteriza “ (...) por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.5).

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

O presente capítulo diz respeito à descrição e análise de algumas das atividades planificadas, propostas e orientadas pela mestranda, ao longo de todo o período de estágio da mesma, no contexto de educação pré-escolar e no contexto de educação em creche, referindo alguns resultados obtidos. Serão também abordados os processos que foram a base para a ação da formanda, referindo a evolução desta ao longo de toda a sua prática.

Para uma melhor organização deste capítulo, a mestranda, durante a sua elaboração, orientou-se pela estrutura da grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada, utilizada no final do estágio em educação pré-escolar (cf. Anexo A2) e no final do estágio em creche (cf. Anexo A3), para avaliar a ação da formanda ao longo do percurso realizado em cada um dos contextos de estágio. Assim sendo, este capítulo orienta-se de acordo com os processos formativos de observação, de planificação, de ação e de reflexão.

4.1. DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO

O processo de observação foi o primeiro a ser utilizado pela mestranda no início de cada período de estágio. Com este processo, que se caracteriza como “um processo de recolha de informação” (Trindade, 2007, p.39), a formanda conseguiu conhecer as crianças, compreendendo melhor as posturas e comportamentos de cada uma; a educadora e a restante equipa educativa; as rotinas diárias; as interações adulto-criança e criança-criança; a sala de

atividades, bem como a Instituição. Estes momentos de observação revelaram-se positivos para a estagiária, pois é através destes que também é possível, para além dos pontos já referidos, fazer a recolha das “informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, (...) para [se] compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (M.E., 1997, p.25). Durante os seus momentos de observação, a formanda direcionou a sua observação ao grande grupo, ao pequeno grupo e a cada criança individualmente, para que posteriormente pudesse elaborar uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, interesses e capacidades da criança e do grupo.

Ao longo das observações realizadas, foi fundamental para a formanda ter presente os referentes teóricos apropriados tanto à educação em pré-escolar, como à educação em creche. No primeiro caso, a mestranda articulou as suas observações com as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, e no segundo contexto fez a articulação da observação com as experiências-chave da abordagem pedagógica HighScope.

Para a realização da sua observação, a mestranda utilizou diferentes estratégias, como a observação direta, como foi referido anteriormente; a consulta dos Projetos Curriculares de Grupo; os diálogos informais com a educadora, as assistentes técnicas e os pais das crianças, no momento do acolhimento e no momento de entrega das crianças, ao fim do dia, e com o par pedagógico. Nestes diálogos informais, a estagiária conseguiu recolher informações sobre o contexto educativo e familiar das crianças, bem como sobre o meio sociocultural das mesmas. Esta partilha de informação foi uma mais-valia para o trabalho da formanda, uma vez que, “o conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua

educação, nomeadamente, colegas, auxiliares de ação educativa e, também, os pais.” (M.E., 1997, p.27).

Outras estratégias utilizadas pela estagiária foram o diário de bordo, onde todos os dias de estágio registava o decorrer dos mesmos e fazia anotações da sua observação; e os registos fotográficos da sala de atividades, dos espaços envolventes a esta, dos materiais presentes na sala e das atividades realizadas pelas crianças. Por fim, a mestranda ainda recorreu à elaboração de inquéritos, aliada a uma unidade curricular do primeiro semestre, Ciências Sociais na Educação Pré-Escolar, onde pôde recolher alguma informação sobre o seu grupo de crianças, neste caso, o grupo do pré-escolar; e ao projeto construído na unidade curricular Projeto Curricular Integrado, que permitiu um maior conhecimento não só do grupo de crianças, mas da sala de atividades, da equipa educativa, da instituição e do meio envolvente. No segundo semestre, a diáde não realizou inquéritos nem o projeto, mas teve acesso a estes dois documentos elaborados pelo par pedagógico que esteve no contexto de creche, anteriormente, tendo este par também a oportunidade de acesso aos inquéritos e ao projeto elaborados pela formanda e o seu par pedagógico. Estas partilhas entre diádes revelaram-se fundamentais para a estagiária “como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Decreto-Lei nº240/2001).

4.2.DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO

O segundo processo a ser utilizado pela mestranda foi a planificação, que era elaborada, juntamente com o par pedagógico e a educadora cooperante, semanalmente. Desta forma, era possível registar as necessidades, interesses

e aprendizagens observados ao longo da semana, registrando, de seguida, os objetivos e planeando atividades para a nova semana, em função dessas observações. Esta relação entre as necessidades e interesses com os objetivos, inicialmente, não foi muito bem conseguida. Após o feedback da supervisora institucional e o diálogo com a mesma, a díade conseguiu estabelecer melhor essa relação, partindo das necessidades, interesses e aprendizagens para posteriormente poder definir os objetivos. Ao longo do período de estágio, nos dois contextos, os objetivos foram sofrendo algumas alterações ao longo das semanas, no entanto, houve objetivos que se mantiveram no decorrer do estágio. Estes foram, no contexto de educação em pré-escolar, o promover o desenvolvimento da capacidade: de concentração e saber ouvir; de participar em momentos coletivos; de ser curioso e do desejo de saber; de aumentar o léxico individual; de relatar experiências do quotidiano e situações observadas; de raciocinar e resolver problemas; de ter destreza e controlo de movimentos; de estimular a imaginação, a criatividade e o sentido estético; da capacidade motora; da relação com a comunidade; de respeito pelo ambiente; e de interesse pelo mundo que nos rodeia. Relativamente ao contexto de educação em creche, os principais objetivos foram o estimular o desenvolvimento da autonomia, em relação ao comer, beber e calçar; o promover o desenvolvimento da capacidade: de autocontrolo de movimentos (não retirar os objetos às outras crianças, por exemplo); de criar relações com os pares; de comunicar verbalmente, articulando corretamente algumas palavras; de saber ouvir, interiorizar as normas e usá-las autonomamente; de responsabilização pela arrumação e conservação dos objetos; de usar os cinco sentidos fundamentais (tocar, saborear, cheirar, ver, ouvir); de apreciar histórias e canções; de aquisição da coordenação motora geral.

A evolução na definição dos objetivos registou-se, não só ao longo da elaboração das planificações no contexto de educação em pré-escolar, como também na passagem para as planificações no contexto de creche (cf. Anexos C1 a C11). Nestas, a díade já começou a fazer esta relação na primeira

planificação elaborada, no entanto, não seguiu as experiências-chave do modelo HighScope, pelo que, após a advertência da supervisora institucional, a díade começou por definir os objetivos das planificações de acordo com as experiências-chave. Em relação à elaboração das planificações no contexto de pré-escolar (cf. Anexos B1 a B8), a díade apoiou-se, desde o início, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente nas diferentes áreas de conteúdos.

Ao planificar as atividades, a formanda teve o cuidado de abordar diferentes áreas de conteúdo, experiências-chave e diferentes domínios curriculares na mesma semana, pois, segundo o Decreto-Lei n.º241/2001, um educador de infância deve planificar “atividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares”. Neste sentido, a mestranda, juntamente com o seu par pedagógico, tentou recorrer a estratégias e recursos diversificados, notando-se uma evolução do primeiro semestre para o segundo.

Para além destes aspetos referidos, a mestranda também teve em conta nas suas planificações o projeto curricular de sala, em que planificava ao encontro dos temas do mesmo e integrando as propostas das crianças. As planificações eram elaboradas também contando com situações imprevistas que pudessem surgir, no entanto, foi uma das dificuldades sentidas pela formanda, no decorrer da ação, durante o período de estágio.

A díade durante as planificações tentou sempre planificar atividades integradas e integradoras que promovessem a diferenciação pedagógica. No contexto de creche, as crianças tinham a mesma faixa etária, apesar de verificar-se diferenças nos níveis de desenvolvimento, e por isso esta diferenciação não ter sido tão evidente. Por outro lado, no contexto de educação pré-escolar foi onde se revelou notória esta diferenciação pedagógica, devido à diferença de idades das crianças, que variavam entre os três e os seis anos de idade e as diversas nacionalidades presentes no grupo, que eram cinco no total.

4.3. DOMÍNIO DA AÇÃO

No início do estágio, foi solicitado que no decorrer do mesmo, a díade melhorasse / dinamizasse pelo menos uma área de interesse da sala de atividades, que durante as observações, observasse que era pertinente essa mudança / dinamização. No estágio em contexto de creche, a mestranda juntamente com o seu par pedagógico achou pertinente dinamizar a área dos jogos, devido à pouca quantidade e variedade de jogos disponíveis para as crianças. Pensaram em jogos que seriam interessantes, estimulantes e adequados à faixa etária do grupo de crianças em questão, de modo a aumentar a quantidade de materiais na área dos jogos, mas também proporcionar uma maior variedade dos mesmos. A formanda defende que é importante, como referem Post e Hohmann, que em relação aos materiais, “é preciso acrescentá-los ou retirá-los gradualmente, em vez de retirar subitamente um conjunto de materiais e introduzir um novo conjunto” (2004, p. 169); neste sentido, e também mais relevante do que comprar os materiais e coloca-los na área, defende ainda que é pertinente serem as crianças a construírem os jogos, de forma a envolvê-las na dinamização da área em questão e assim contribuir para o gradual desenvolvimento da mesma.

A escolha dos jogos foi realizada em conjunto pela estagiária e o seu par pedagógico, sendo que foram escolhidos o jogo de associação de cores; o dominó das cores; o jogo da memória; e o jogo de classificação e seriação de animais. A construção dos dois primeiros jogos foi orientada pelo par pedagógico da formanda e a construção dos dois últimos jogos referidos foi orientada pela mestranda. Não foram escolhidos menos de quatro jogos para serem construídos, pois “uma ampla gama de materiais cuidadosamente escolhidos e facilmente acessíveis estimula o brincar iniciado e dirigido pelas

próprias crianças e permite ao adulto escolher o papel de facilitador, em vez de sempre dirigir as atividades.” (Goldschmied & Jackson, 2006,p.52).

De uma forma geral, os quatro jogos mencionados permitem às crianças a interação umas com as outras, seja em pares como em pequenos grupos, fazendo-se conhecer das regras de cada jogo, respeitá-las e sobretudo respeitar a sua vez de jogar e a vez dos outros.

O jogo de associação de cores (cf. Anexo E14), dos quatro jogos em questão, era o jogo mais simples. Consistia no encaixe dos ovos de esferovite, pintados pelas crianças, na caixa dos ovos, que em cada lugar tem uma cor. As crianças tinham que fazer a correspondência da cor do ovo à cor do burquinho da caixa de ovos. Este jogo tornava-se mais simples, uma vez que, quase todo o grupo de crianças conhecia o nome das cores, no entanto, por outro lado, tornava-se mais difícil para mais ou menos quatro crianças, pois estas ainda confundiam o nome das cores e necessitavam de ajuda. Neste sentido, este jogo, realizado mais que uma vez, ajudava estas crianças a adquirirem melhor o nome das cores e de uma forma mais lúdica. As restantes crianças não tiveram qualquer dificuldade em realizar o jogo, tendo muitas delas feito sem precisarem de muita explicação do jogo em si; as restantes apenas precisaram de um pouco de ajuda para perceberem o objetivo de terem que associar a cor e colocar o ovo no sítio correto.

No dominó das cores (cf. Anexo E15), as crianças tinham que saber as cores e fazer a correspondência das mesmas, como no jogo anterior, mas com a noção que tinham que jogar só com as peças que lhes eram atribuídas, uma de cada vez e na sua vez, respeitando a jogada das outras crianças, esperando por serem novamente elas a jogar. Como já foi referido acima, ainda havia mais ou menos quatro crianças que não conseguiam dizer o nome das cores corretamente, tendo assim mais dificuldade na realização do jogo; em relação

às restantes crianças, estas em geral sabiam que cor tinham que procurar nas suas peças, mas no momento de colocar a peça no sítio correto não faziam a correspondência da cor. A estagiária explicava de todas as vezes que tinham que colocar a mesma cor uma ao lado da outra, mas mesmo assim foi um pouco complicado para as crianças entenderem o propósito do jogo, só duas ou três crianças, das mais velhas que já tinham completado os três anos, é que após algumas jogadas já conseguiam fazer corretamente. Para a construção deste jogo, as crianças contribuíram com a pintura das peças do dominó.

Relativamente ao jogo da memória (cf. Anexo E16), foi satisfatório para a mestrandia observar o envolvimento que as crianças tiveram pelo facto de as cartas serem as fotografias de cada uma delas, tornando, assim, o jogo mais interessante e estimulante. Assim como no jogo anterior, as crianças tinham que saber respeitar a sua vez e a das outras crianças e aceitar o facto de que, quando não conseguiam acertar no par, tinham que voltar a virar as cartas para baixo e deixar a criança seguinte continuar o jogo. Neste jogo as crianças desenvolviam o seu raciocínio e a sua noção espacial. Para a sua construção, as crianças realizaram desenho livre na parte detrás das cartas do jogo, duas cartas cada criança, que depois seriam coladas nas suas respectivas fotografias; pintaram também a caixa onde está guardado o jogo, utilizando a técnica da escova de dentes e tintas. Esta técnica consistia na colocação da parte de esfregar os dentes da escova na tinta e depois ao raspar na mão, a tinta salpicava para a caixa. Na realização do jogo, a formanda observou que a maioria das crianças não conseguia autonomamente respeitar a sua vez, nem a regra de só poder virar duas cartas de cada vez e voltá-las a virar para baixo quando não encontrava o par. Apenas em duas crianças se notou bem a capacidade de memória, a noção espacial, pois até diziam às outras crianças

que carta deveriam virar para formarem o par. No entanto, a formanda conseguiu observar também uma criança que na segunda vez que realizou o jogo, já conseguiu memorizar “onde estavam os seus amigos”.

Por fim, o último jogo a ser construído com as crianças foi o jogo de classificação e seriação de animais (cf. Anexo E17). Neste, as crianças pintaram o tabuleiro do jogo com duas cores, escolhidas por elas, que foram o cor-de-rosa e o azul, de modo a dividir o tabuleiro em duas partes. Pintaram umas placas de cartão com a técnica da escova de dentes e tintas para posteriormente colar nas imagens dos animais para estas ficarem mais resistentes. Os animais escolhidos eram conhecidos por todas as crianças e abrangiam as classes de aves, mamíferos, répteis e peixes. Neste sentido, foram escolhidos animais que as crianças tinham mais facilidade de contacto como tartaruga, pardal, cão, gato, porco, rato, mosca, borboleta e peixe; bem como aqueles que possivelmente só em jardins zoológicos ou esporadicamente poderão ver, como, crocodilo, serpente, cegonha, águia, baleia, elefante, girafa e morcego. Na realização do jogo, as crianças tinham que classificar e seriar os animais de acordo com os seguintes fatores: patas, pelo, cauda e asas, em que de um lado do tabuleiro, que estava identificado, tinham que colocar os animais que tivessem a característica em questão, e do outro lado os restantes animais. Durante a realização, a mestranda pode observar que a maioria das crianças conseguia classificar muito bem os animais, identificando as características pedidas. No entanto, na parte de seriar, ou seja, de colocar o animal no lado correto do tabuleiro, as crianças sentiram várias dificuldades, mesmo sendo-lhes repetido qual o lado em que tinham que colocar os animais com a característica em questão e o lado dos animais que não tinham essa mesma característica, pois no fim de a estagiária explicar esta lógica mais que uma vez, as crianças não conseguiram dizer o

lado correto, com a exceção de uma ou duas crianças que depois de algumas vezes foram percebendo.

Na construção destes jogos, foi proporcionada às crianças desenvolver o sentido de si próprio, na distinção do “eu” no jogo da memória; as relações sociais, comunicação e linguagem quando interagem umas com as outras; a representação criativa na pintura de alguns jogos; a noção precoce da quantidade e de número; e o espaço.

A mestrandia pode referir que estes quatro jogos foram uma mais-valia para as crianças, pois proporcionaram uma maior opção de jogo, com diferentes graus de dificuldade. Foi, também, para a formanda bastante interessante ver o ânimo das crianças em geral quando pegaram no jogo para o realizar e diziam “fui eu que pinte isto”.

Ainda em relação à construção de materiais, no contexto de pré-escolar, a educadora e as estagiárias propuseram a elaboração de um presente de natal para as crianças levarem para casa. Para a escolha do presente de natal, a educadora propôs, também, que fossem as crianças a dizer aquilo que queriam fazer. O primeiro pensamento que a mestrandia teve foi, “e se as crianças dizem coisas que não são possíveis de se fazer aqui no Jardim-de-infância? Como é que podem ser elas a escolher aquilo que querem fazer como presente?”. Este pensamento também surgiu porque em outros contextos em que a formanda esteve, e mesmo quando estava no papel de criança, a educadora sempre levou a ideia de presente pensada para a sala, em que as crianças apenas escolhiam como elaborar o presente, no que diz respeito à escolha dos materiais de escrita e desenho (lápiz de cor, marcadores, lápis de cera,...), na escolha do desenho, dependendo do presente em si. Neste caso, algumas crianças disseram que queriam fazer a família e, como se verifica muito nas crianças destas idades, uma grande parte

delas também escolheu fazer a família. A mestranda deu início à atividade com um diálogo em grande grupo, sobre que presente de natal queriam levar para casa, pois os momentos de escuta e de liberdade de escolha que as crianças têm são, também, de uma grande importância, no sentido em que estas adquirem uma maior independência, que se vai traduzir numa “progressiva autonomia, em que [vão] aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões.” (M.E., 1997, p.53).

Iniciou-se com o registo dos presentes em folhas A3 na roda formada pelo grande grupo, com o objetivo de em cada folha colocar o registo do presente (desenho feito por uma das crianças) e todas as crianças que queriam fazer aquele presente registavam o seu nome nessa mesma folha. No final, tínhamos três folhas, ou seja, três ideias de presentes, a família, o carro e a mota (cf. Anexos E18 a E20). Estes momentos de escuta das crianças, de valorização das suas opiniões e dos seus interesses são fundamentais na rotina diária das crianças, pois de acordo com as OCEPE, “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima.” (M.E., 1997, p.52); e uma vez que a criança é, segundo o conceito de escuta na pedagogia de Reggio Emilia, “ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura.” (Lino, 2013, p.127).

Quando se deu início à construção do presente, as crianças que escolheram a família optaram por fazer um desenho em cartão, pelo que lhes foi facultado um conjunto de canetas de acetato para elaborarem o seu desenho. As restantes crianças, as que escolheram desenhar o carro e a mota, quando

viram as primeiras crianças a desenhar a família começaram a dizer que também queriam desenhar a família delas.

A segunda construção realizada em contexto de educação pré-escolar foi a construção do Livro Pop-Up, que se revelou uma aproximação à Metodologia de Trabalho de Projeto. Para além de ser uma atividade programada no Projeto Curricular de Grupo, era um grande interesse demonstrado pelas crianças, pois todos os dias na hora do lanche da manhã, quando o grupo de crianças se dirigia para a sala onde realizavam o lanche, a maior atração quando terminavam de lanchar eram os livros Pop-Up existentes naquela sala.

O tema escolhido foi o dos continentes, pois as crianças demonstravam interesse por este tema, devido à variedade de nacionalidades presentes no grupo de crianças, como a portuguesa, brasileira, ucraniana, bengali, angolana/guineense; e também porque havia crianças com pais emigrados na Noruega e um interesse específico de algumas crianças por Espanha e China. Para esta construção do livro foi preciso tomar muitas decisões, em que entrou sempre a opinião e os interesses das crianças. Num primeiro momento em grande grupo, foi mostrado às crianças o mapa-mundo, o globo e o atlas, para verem formas diferentes de representação do planeta. A estagiária iniciou diálogos com as crianças, de forma a conseguir perceber quais os seus conhecimentos prévios. Numa fase posterior, foi planeada a estrutura do livro, pelas crianças juntamente com as estagiárias e a educadora, seguida da sua construção. Para uma das páginas do livro, as crianças mostraram interesse em colocar a imagem do mapa-mundo. Assim, as formandas arranjaram a imagem, mas incompleta, porque faltavam as ilhas, e sem cor. Pediu-se a duas crianças que, a partir do que viam no mapa-mundo, desenhassem as ilhas para o desenho do mapa-mundo do livro Pop-

Up (cf. Anexo E21). Em grande grupo, foi-lhes questionado com que cores iriam pintar no mapa-mundo, os continentes e os oceanos. Para os oceanos disseram azul, pois associaram à água e ao que viram anteriormente no mapa-mundo, no globo e no atlas. Para colorir os continentes, a ideia de pintar um continente de cada cor surgiu e foi aceite por todos, escolhendo em grupo, as crianças, uma cor para cada continente, que posteriormente iriam pintar. A ideia inicial da mestranda, quando visualizou o mapa-mundo pintado e colado no livro, imaginou os oceanos azuis e os continentes a um castanho claro, em representação da terra, nunca imaginou que as crianças quisessem utilizar uma cor para cada continente. Mas o resultado foi sem dúvida alguma muito melhor com as decisões das crianças. E para que isto aconteça é preciso dar esta liberdade de escolha às crianças, pois “este contexto de escuta (...) promove a aprendizagem individual e a aprendizagem do grupo através da partilha, negociação e colaboração que se estabelece nas interações entre pares e entre crianças e adultos.” (Lino, 2013, p.128).

Para a capa do livro, a imagem escolhida foi o globo com crianças ao longo do mesmo, de mãos dadas, a passar a ideia de abraço ao planeta, de união e igualdade. Inicialmente, as crianças desenharam o contorno do globo com o auxílio de uma bacia, fizeram a silhueta dos continentes e, baseadas na capa do atlas, desenharam as crianças ao longo do globo, meninos e meninas de várias nacionalidades. No fim pintaram tudo, decidindo eles as cores para os meninos e as meninas, para os oceanos que foi o azul e os continentes a verde (cf. Anexo E22).

Ainda para a construção do livro Pop-Up, as crianças desenharam, com o auxílio de um atlas, animais, pessoas, vegetação e bandeiras de países correspondentes a cada continente. Estes países eram escolhidos a partir dos interesses das crianças, eram escolhidos ou porque é o país de origem delas,

ou porque o pai está lá a trabalhar, ou porque já ouviram falar várias vezes nesse país. A escolha do que desenhavam e como o desenhavam (a forma do desenho e as cores) partiu inteiramente da vontade das crianças. Cada uma delas, as de 5 e 4 anos, escolheu, partindo do atlas, se queria desenhar ou uma planta, ou um animal ou uma pessoa e de que continente. Os adultos apenas as foram auxiliando no desenho de cada elemento escolhido, mas os desenhos surgiram de acordo com a representação que cada criança tinha, mesmo estando a olhar para o atlas e com as indicações dadas pelos adultos, por exemplo, “olha a cor disto, olha a forma daquilo”, houve desenhos que saíram diferentes, no entanto eram a representação que a criança criou. Pois, as crianças no meio em que atuam, constroem “as suas teorias sobre o mundo e os fenómenos que o constituem, as quais comunica[m] e partilha[m] com o outro – as outras crianças e os adultos. As crianças constroem as suas teorias através de uma constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiana dentro e fora da escola.” (Lino, 2013, p.127). Neste seguimento a mestranda defende que não se deve dizer que o desenho está mal ou ir lá tentar corrigir, pois as crianças têm as suas representações do mundo e aquele desenho, daquela forma e com aquelas cores, faz sentido para elas. É importante referir que, as crianças quando vão desenhar, sabem que a “página com que começam está em branco, mas (...) aprendem, por experiência própria (...), que a podem encher da maneira que faz sentido para elas, ficando assim como que com uns poderes mágicos para criarem imagens, histórias e produtos finais.” (Hohmann & Weikart, 2004, p.512).

Quando alguma criança tinha dificuldade em desenhar um elemento que tinha escolhido e dizia que não era capaz, a estagiária tentava sempre incentivá-la, dizendo que ela era capaz, só tinha que tentar. Apenas ajudava-a

indicando no livro a parte em que estava com dificuldades, para poder copiar, ou então, pegando na mão dela e desenhando com ela, pois “Os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso *dão às crianças o poder* de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem. (...) Os adultos tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecendo-lhes apoio e colocar-lhes desafios.” (Hohmann & Weikart, 2004, p.27).

Para cada continente foram destinadas duas páginas, a do verso de uma folha e a frente da folha seguinte. Para estas páginas, as crianças pintaram o desenho de cada continente, com as cores escolhidas inicialmente, e colaram-no no meio das duas páginas juntas, para formar o elemento que “saltava à vista”, ou seja, o elemento com o efeito Pop-Up. Nestas duas páginas, as crianças colaram os elementos que desenharam à volta do continente e escreveram o nome do respetivo continente, copiando letra a letra da palavra escrita pela mestrandia.

Seguidamente, em grande grupo, a formanda recolheu e registou frases, ideias, opiniões, conhecimentos prévios e conhecimentos adquiridos desde o início da atividade da construção do livro Pop-Up das crianças acerca dos continentes, países e dos seus elementos (cf. Anexo E23).

Em relação à montagem do livro, este ficou pela seguinte ordem: o globo desenhado e pintado pelas crianças foi, posteriormente, colado em cartão e plastificado, para ficar mais resistente, e colado na capa do livro; virando a capa, aparece o mapa-mundo, completado e pintado pelas crianças; nas páginas seguintes aparecem os continentes da seguinte forma: Europa (cf. Anexo E24), Ásia (cf. Anexo E25), América (cf. Anexo E26), África (cf. Anexo E27) e Oceânia (cf. Anexo E28). Nestas páginas dos continentes, as crianças colaram o desenho do continente no meio (elemento Pop-Up) e os respetivos

elementos à volta. Após as páginas dos continentes, aparece a página com as frases das crianças sobre o tema do livro.

Para finalizar a atividade da construção do livro Pop-Up faltava o título para o mesmo, para o qual as crianças escolheram “Planeta de Nós”, com o sentido de que as pessoas são todas iguais e responsáveis pelo planeta que é de todos.

Durante todo este processo, estiveram presentes a área de conhecimento do mundo, no que respeita ao tema escolhido para o livro Pop-Up; o domínio da expressão plástica; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; e a área de formação pessoal e social.

Em relação à construção de materiais, a mestranda aproveitou o facto de dinamizar uma hora do conto para construir as personagens e as casas da história “Os Três Porquinhos” com diferentes materiais (cf. Anexo E29), apelando, assim, ao lado sensorial das crianças, de modo a proporcionar a experimentação de “algo mais do que brinquedos plásticos, que têm uma atracção sensorial reduzida (...) e também uma ambiência com materiais versáteis e variedade em termos de texturas e de vistas.” (Post & Hohmann, 2004, p.115). Os materiais usados foram o feltro castanho, para o lobo mau, pois este tem um pelo mais macio; a eva cor-de-rosa para os três porquinhos, em representação da pele; o que proporcionou às crianças terem a percepção de diferentes texturas. Foi gratificante para a mestranda ver o entusiasmo das crianças em tocar nas personagens, para sentirem “o pelo do lobo” e a “pele dos porquinhos”.

Neste seguimento de exploração de diferentes materiais, a estagiária, ainda no contexto de creche, aproveitou o facto de grande parte das crianças, quando lavavam as mãos diziam sempre que a água estava fria, mas ao mesmo tempo mostravam uma grande satisfação em ter aquela sensação de

frio. Assim, a mestranda optou por planificar uma atividade de formação e exploração de gelo, uma vez que, nestas idades é importante o recurso às sensações, como foi referido anteriormente, e também, segundo o Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto, o educador deve proporcionar “ocasiões de observação de fenómenos da natureza (...) que favoreçam (...) o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente”.

No primeiro dia da atividade de exploração de gelo, a estagiária deu início à atividade perguntando às crianças se sabiam o que era cada material que viam em cima da mesa; começou pelas garrafas de plástico com água lá dentro, os frasquinhos dos corantes e depois os sacos de fazer gelo. E passou os materiais pelas crianças, para que estas os pudessem explorar. Seguidamente, a mestranda começou por pedir a uma criança para colorir a água de uma das garrafas, que quando se dirigiu à mesa de trabalho escolheu o frasquinho de corante azul. A criança colocou as gotas de corante na água e todo o grupo de crianças viu a água a tornar-se azul. De seguida foi mais uma criança, que escolheu o corante vermelho para colorir a água da segunda garrafa; depois foi mais outra criança e escolheu o corante amarelo para a terceira garrafa, mas queria escolher uma outra cor também, então a estagiária deu-lhe a ideia de acrescentar o azul ao amarelo, que iria ver magia. Todas as crianças ficaram à espera de ver o que ia acontecer e ficaram admiradas com a água colorida de amarelo começar a ficar verde com a adição do corante azul. Por fim, foi mais uma criança colorir a água da quarta garrafa com o corante amarelo. Depois de estarem as águas coloridas (cf. Anexo E30), o passo seguinte foi o da colocação da água nos saquinhos de formar gelo. As crianças já tinham explorado os sacos anteriormente, por isso começaram logo a colocar a água dentro dos sacos, uma de cada vez. A

estagiária pode observar nas expressões faciais das crianças o quanto estavam a apreciar o facto de os sacos ficarem cheios e com as formas do gelo a aparecer (cf. Anexo E31). Quando estava a água toda nos sacos, a formanda passou os sacos pelas crianças para que estas os pudessem explorar, agora que estavam cheios. Para finalizar esta primeira parte da atividade, a estagiária levou as crianças à copa para colocarem os sacos no congelador.

No dia seguinte, e para dar uma continuidade à atividade, a mestranda levou as crianças consigo à copa, novamente, para irem ver como estavam os sacos e levá-los para a sala de atividades. Quando chegaram à sala e se sentaram na mesa de trabalho, as crianças puderam comprovar que a água tinha alguma coisa diferente. Começaram por explorar os sacos, ainda com o gelo lá dentro e já começaram a manifestar a sensação de frio e molhado. A mestranda questionou as crianças sobre como estavam os sacos no dia anterior, mas nenhuma delas conseguiu responder. A estagiária foi dando dicas, dizendo alguns materiais que tinham sido usados, mas mesmo assim não conseguiu que alguma delas dissesse o que tinham feito. Neste sentido, a formanda explicou tudo o que tinham feito no dia anterior e como tinham ido os sacos para o congelador, e explicou muito simplesmente que como estava muito frio no congelador a água ficou assim gelada e dura. Após esta breve explicação, a estagiária começou por retirar os cubos de gelo dos saquinhos e a entregar às crianças, que logo os começaram a explorar. Sentiram a textura do gelo, a sua temperatura, o cheiro e o sabor; relativamente ao facto de as crianças levarem o gelo à boca, não haveria problema porque os corantes utilizados eram corantes alimentares. Foi gratificante para a mestranda ver a satisfação e o envolvimento de todas as crianças na exploração do gelo. Estas trocavam de gelo umas com as outras, pegavam em cubos com cores diferentes e brincavam com o bocadinho de água que começava a aparecer na

mesa. Após este momento de exploração do gelo, a mestranda passou uma toalha na mesa para a limpar e deu a cada criança uma folha de papel branca para com o gelo fazerem uma pintura. No entanto, e como a atividade do desenho prolongou-se mais tempo, a pedido das crianças que não queriam por nada deixar o gelo, o desenho não teve o efeito pretendido, mas a atividade revelou-se bastante positiva no sentido que proporcionou uma nova experiência a nível sensorial para as crianças. Durante esta atividade de formação e exploração de gelo, estiveram presentes algumas experiências-chave, como, a noção precoce da quantidade e de número, a exploração de objetos, o espaço, o tempo e o sentido de si próprio.

Ainda na dimensão de exploração de materiais surgiu outra ideia de atividade através da observação feita pela mestranda. Durante os momentos de jogo livre, quando a estagiária interagia com as crianças na área da casinha, reparou várias vezes nas crianças a “fazerem as suas refeições” e em todas estas estava sempre presente a pizza. A formanda perguntou às crianças se gostavam assim tanto de comer pizza e todas elas respondiam que sim, então perguntou se gostariam de fazer uma pizza para depois comê-la, pelo que as crianças responderam afirmativamente e com bastante entusiasmo.

Para dar início à atividade, a mestranda colocou os ingredientes (massa, polpa de tomate, queijo ralado e fiambre) e utensílios de cozinha (rolo da massa, dois tabuleiros do forno e duas colheres), necessários para a confeção da pizza, em cima da mesa de trabalho e sentou as crianças nas cadeiras à volta da mesa, mas um pouco afastadas. Começou por mostrar tudo o que tinha em cima da mesa, a perguntar se conheciam o nome e para que servia. A formanda pôde constatar que grande parte das crianças identificou bem o fiambre, os tabuleiros e as colheres; tiveram dificuldade no queijo por ele estar ralado e não em fatias.

A mestranda começou por colocar a farinha nas mãos e na mesa, depois de esta estar bem limpa e desinfetada, para que a massa não agarrasse na mesa nem nas mãos. Colocou a massa por cima da farinha e pediu a uma criança para a amassar com o rolo; nesta parte da confeção foi preciso um maior auxílio por parte da estagiária, pois as crianças não tinham força suficiente para estender a massa (cf. Anexo E32). Após algumas crianças terem experimentado passar o rolo na massa para ficar fininha, e depois de esta estar colocada nos tabuleiros, chegou a parte de colocar os ingredientes na massa. O primeiro a ser espalhado foi a polpa de tomate, as crianças com uma colher retiravam a polpa do frasco e espalhavam, numa camada baixinha, por cima da massa (cf. Anexo E33); o seguinte foi o queijo ralado, em que as crianças tiravam do pacote e espalhavam por cima da polpa de tomate aleatoriamente e, na sua maioria, abrangendo toda a massa; algumas crianças ainda não tinham bem a noção que podiam espalhar o queijo por toda a massa, colocando sempre no mesmo lado (cf. Anexo E34). Após a colocação do queijo ralado foi a vez do fiambre. Este encontrava-se embalado e em fatias, por isso, as crianças partiram cada fatia em partes mais pequenas e colocaram por cima do queijo (cf. Anexo E35); as crianças mostravam entusiasmo no facto de terem que pegar no fiambre e podê-lo partir em partes, até a criança A.M. que quando o lanche é pão com fiambre, não come o fiambre e nem o pão se este tem um resto muito pequeno de fiambre. Após realizada toda a confeção, as pizzas foram para o forno e as crianças puderam comê-las no almoço. Nesta atividade também se pode observar a presença de experiências-chave como o tempo, o sentido de si próprio, o explorar objetos, a noção precoce da quantidade e de número, o movimento, as relações sociais, e a comunicação e linguagem.

Perante as atividades descritas anteriormente, a formanda pode referir que a nível do contexto de creche, a sua prioridade recaiu mais sobre a exploração de sensações por parte das crianças, no entanto, tentou sempre diversificar os recursos e materiais, recorrendo ao feltro, à eva, ao gelo e a alimentos.

Dando seguimento a esta exploração de diferentes recursos e objetos, foi proposto ao par pedagógico, pela orientadora e supervisora institucional, que realizasse uma das propostas de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, pelo que, e adequando à idade do grupo de crianças, a d'ade escolheu realizar a proposta "Jogo Heurístico" de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006). Antes de dar início a esta proposta, foi necessário fazer a recolha dos materiais que proporcionassem tamanhos, formas, cores e texturas diferentes e que não apresentassem qualquer risco ao serem explorados pelas crianças. Desta forma, os materiais selecionados pela d'ade foram: rolos de papel de cozinha, tubos de papel compridos, esfregões, cápsulas de café, copos de gelatina, uma mola saltitona, cones de costura, bola antistress, boião de plástico, caixas de fósforos, lata de chocolate em pó, rolos de papel higiénico, pratos de plástico, caixa de ovos, rolhas de iogurte e de garrafas, rolos do cabelo, pinhas, caixas cilíndricas de plástico, caixa de sapatos. Sendo a sala de atividades de pequenas dimensões, o grupo de crianças foi dividido em dois, realizando-se dois momentos da proposta, para que as crianças pudessem ter espaço suficiente para explorarem os materiais. Assim, o primeiro grupo foi constituído pelas crianças que já tinham completado os três anos e aquelas que estavam perto de os completar. Como o tempo meteorológico não estava favorável para que as outras crianças pudessem ir até ao parque, estas tiveram que ficar na sala de atividades, sentadas na mesa a explorarem os livros infantis, no entanto, a sua atenção era na maior parte das vezes

desviada para as crianças que exploravam os materiais do Jogo Heurístico. Ao longo da exploração dos materiais por parte das crianças dos dois grupos, foi interessante observar a interação delas com os diversos materiais: o encaixe das cápsulas, umas nas outras; o colocar as rolhas de plástico dentro da lata e depois virá-las para cima do prato de plástico; o encaixar os cones de costura nas caixas dos ovos, no sítio destes; o utilizar o cone de costura como um monóculo; o colocar para dentro do tubo de papel comprido, as rolhas e cápsulas de café, com o cuidado de não levantar o tubo porque sabiam que as rolhas saíam por baixo. Ao longo destas experimentações também foi gratificante observar a ajuda entre as crianças e o empenho de umas crianças “em trocas cooperativas com outras, que [surgiam] a partir da exploração do material, iniciada primeiramente por elas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.151).

Fazendo agora referência às rotinas diárias, torna-se relevante referir que a mestrande ao longo do estágio, em ambas as valências, respeitou a rotina diária de cada grupo de crianças, de forma a manter a ordem dos momentos do dia conhecida pelos mesmos. Em relação às transições entre os diferentes momentos da rotina diária, a formanda demonstrou ter que aumentar a sua autonomia. Durante as atividades propostas pela mesma, esta teve sempre em atenção a motivação, os ritmos e os interesses das crianças, prolongando o tempo previsto para a duração da atividade, sempre que necessário. No entanto, esta flexibilidade nem sempre era conseguida, devido a horários que tinham de ser respeitados, como a hora do almoço. Por exemplo, em contexto de creche, a atividade orientada pela estagiária na parte da manhã, não podia ser prolongada muito tempo devido à rotina de higiene e prestação de cuidados e ao momento de transição suave antes da hora do almoço, pelo

que as crianças que chegavam perto desta hora, não conseguiam realizar a atividade naquele momento.

Em relação à interação da estagiária com as crianças, é de salientar que esta esteve sempre atenta, em ambas as valências, para poder identificar os interesses e necessidades das crianças, de forma a dar-lhes resposta, em criar laços com as mesmas, demonstrando sensibilidade, para que estas vissem na formanda uma pessoa de confiança. Em todos os momentos do dia, a mestrande preocupou-se em estimular as crianças, mas sem deixar de lhes dar espaço para a autonomia. Esta revelou-se uma tarefa um pouco difícil de conseguir, no entanto, a estagiária evoluiu neste aspeto ao longo da sua prática, nos dois contextos.

A interação das famílias com as suas crianças na sala de atividades é bastante positiva no sentido em que “as crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer no centro infantil” (Post & Hohmann, 2004, p. 352).

De modo a proporcionar este envolvimento parental, a estagiária juntamente com o seu par pedagógico aproveitou a comemoração do dia da mãe para preparar uma atividade para as crianças realizarem com a sua mãe. O objetivo principal era que cada criança pudesse usufruir de um tempo com a sua mãe, na sua sala de atividades, e a realizar um trabalho de expressão plástica, já experimentado pela criança, proporcionando desta forma a cada uma das mães um pouco mais de contacto com a realidade de experiências vivida pela sua criança no jardim-de-infância. Cada mãe com a sua criança decorou uma pétala escolhendo uma ou mais técnicas e/ou materiais já usadas pelas crianças na sala de atividades, em momentos orientados pela educadora ou pelas estagiárias. No final juntaram-se todas as pétalas, formando uma flor. As técnicas e materiais disponibilizados foram: a técnica

do berlinde, a técnica do desenho invisível, tintas, lápis de cera, marcadores e esponjas. Para a mestrandia foi aliciante observar a interação que as mães tinham com a sua criança e vice-versa. A reação de algumas crianças que ficavam mais envergonhadas por terem ali a sua mãe, outras que demonstravam o ânimo que era ter ali a mãe com elas. Em relação às mães, umas perguntaram à sua criança que materiais queriam utilizar, outras perguntavam à criança se podiam usar uma determinada técnica ou material de modo a ela poder experimentar.

Como as técnicas e materiais disponibilizados para a atividade já tinham sido experimentados na sala de atividades com as crianças, foi importante ver o registo dos mesmos na área da casinha, nas paredes da sala e no corredor perto da porta de entrada para a sala. Revelou-se essencial para que as mães pudessem ver os efeitos finais de cada técnica e material, contribuindo assim para a sua escolha. No entanto, um aspeto que se tornou gratificante para a mestrandia foi ver uma mãe a utilizar o berlinde, usado na técnica do berlinde, com uma outra finalidade que revelou dar um efeito bastante enriquecedor ao trabalho já elaborado na pétala (cf. Anexo E36).

No fim de todas as mães terem decorado as pétalas com as suas crianças, a estagiária juntamente com a educadora, juntou todas as pétalas para formar a flor, colocando-a na parede do corredor ao lado da sala, de modo a que quando as mães fossem ao fim do dia buscar as suas crianças, vissem o trabalho final. A flor, para além das pétalas, continha o seu meio, que unia as pétalas, o caule e uma folha. No fim desta montagem, foi colocado o desenho de uma borboleta com a foto de cada criança ao lado da sua respetiva pétala e ainda uma foto de cada mãe com a sua criança durante a decoração da pétala, também ao lado da respetiva pétala (cf. Anexo E37).

No seguimento da construção do livro Pop-Up, com o grupo de crianças do pré-escolar, a educadora e as estagiárias proporcionaram às crianças alguns momentos de envolvimento parental, para que o pai, mãe ou outro familiar de crianças de outras nacionalidades que não a portuguesa, se dirigissem à sala de atividades para partilhar tradições, costumes, histórias e/ou músicas típicas do país em questão. O convite foi enviado à mãe do menino de nacionalidade ucraniana, para que esta pudesse ir à sala fazer uma partilha com o grupo de crianças. A mãe do menino levou um livro com contos infantis escritos em ucraniano, e contou a história “O Capuchinho Vermelho”; lia uma parte pequena em ucraniano e traduzia de seguida em português, para as crianças acompanharem. No fim do conto, a mãe do menino ucraniano escreveu no quadro os nomes Capuchinho, avó e lobo em ucraniano. A mãe do menino também levou músicas de embalar típicas da Ucrânia; as crianças sentaram-se nos sofás e na manta para ouvir a música, fecharam os olhos e encostaram-se para melhor apreciarem a música. No fim, as crianças também partilharam uma música de embalar portuguesa para a mãe do menino ouvir juntamente com elas.

4.4. DOMÍNIO DA REFLEXÃO

Relativamente ao processo da reflexão, esta foi praticada pela mestranda sobre, na e para a ação; e para esta prática reflexiva foram utilizadas, entre outros instrumentos, as narrativas reflexivas individuais mensais (cf. Anexos D1 a D7). Estas permitiram à mestranda refletir sobre aspetos que emergiram durante o estágio, e os quais suscitaram alguma dúvida, interesse especial ou preocupação, e perante estes aspetos, tomar consciência de melhorias a fazer

na prática da formanda. Na elaboração destas narrativas, apesar de algumas oscilações, a mestranda, em geral, revelou um progresso ao longo da realização das mesmas.

Outra forma de reflexão com que a formanda pode contar foi com as grelhas de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada, referidas no início deste capítulo do presente relatório, juntamente com a grelha de avaliação reguladora intercalar (cf. Anexo A1), elaborada a meio do período do primeiro estágio, ou seja, em contexto de educação pré-escolar.

Os outros recursos que permitiram esta reflexão foram, também, os diálogos com a educadora cooperante e com o par pedagógico, e as reuniões com a supervisora institucional.

5. REFLEXÃO FINAL

O presente capítulo revela-se uma reflexão final que funciona como uma síntese integradora onde serão mencionadas as potencialidades e os constrangimentos sentidos em todo o percurso de formação da mestranda, bem como as possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

A entrada da formanda neste mestrado revelou-se uma mais-valia para a sua formação, tanto a nível pessoal como a nível profissional. A grande vantagem que este mestrado apresenta é a possibilidade de realizar estágio em duas valências importantes, o contexto de educação pré-escolar e o contexto de educação em creche. Apesar dos receios sentidos no que diz respeito a este segundo contexto referido, pois foi o primeiro contacto da formanda neste contexto a nível de estágio, esta levava muitas expectativas em relação ao mesmo, pois, apesar de, segundo a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar defender que a “educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (1997, p.670), os tempos de creche são muito importantes na vida das crianças. A existência da possibilidade de estágio neste contexto foi o fator que mais contribuiu, acabando por se tornar o fator decisivo, na escolha deste mestrado, por parte da estagiária. Neste sentido, o estágio em contexto de creche revelou-se uma nova experiência e das mais enriquecedoras na prática da formanda.

Em relação ao estágio em contexto de educação pré-escolar, este também se revelou bastante gratificante e enriquecedor para a mestranda, no sentido em que esta teve a oportunidade de interagir com um grupo bastante heterogéneo, quer a nível das idades como a nível das nacionalidades das

crianças. Este fator contribuiu para uma grande troca de conhecimentos, a nível da cultura e da língua. Foi bastante positivo para a mestranda poder observar a relação que as crianças mantinham umas com as outras, não havendo sinais de exclusão e, pelo contrário, haver interesse pelas próprias em interagirem. Este estágio veio complementar e enriquecer a prática da formanda desenvolvida até ao momento, pelas experiências vividas e pela maior duração em relação aos estágios da licenciatura, também em contexto de pré-escolar. O maior receio sentido pela estagiária neste contexto foi em relação à planificação de atividades para este grupo de crianças, uma vez que, e como já referido acima, tinham uma grande diferença de idades, que variavam entre os três e os seis anos, e por isso uma diferença no desenvolvimento das mesmas. No entanto, este receio foi sendo ultrapassado, quando, a partir das suas observações, a mestranda se apercebeu que os interesses presentes no grupo de crianças eram bastante idênticos entre as mesmas e, durante a realização das atividades, se constatava que as crianças mais velhas auxiliavam as mais novas.

No fim do mestrado e após a conclusão de todo o estágio, a mestranda pode afirmar que evoluiu tanto a nível profissional como a nível pessoal. Vários foram os fatores que para tal contribuíram. Em primeiro lugar é fulcral referir a aproximação à metodologia de investigação-ação realizada pela estagiária, no sentido em que esta se apoiou nos processos de observação, planificação, ação e reflexão que permitiram melhorar a sua prática profissional, observando com intencionalidade, o grande grupo, o pequeno grupo e a criança individualmente; planificando de acordo com necessidades, interesses e competências das crianças; agindo conforme o planificado, mas sempre aberta aos imprevistos; e refletindo na, sobre e para a ação, de modo a elaborar uma nova planificação.

Em segundo lugar, é de salientar a relação entre teoria e prática, proporcionada pela unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, no sentido em que a mestranda conseguiu mobilizar conceitos, aprendidos nas aulas desta unidade curricular, na sua ação. Neste seguimento, importa também referir o contributo das unidades curriculares do mestrado, em geral, mas especificamente aquelas, como Projeto Curricular Integrado, Ciências Sociais na Educação pré-Escolar, Matemática na Educação Pré-Escolar, que proporcionaram esta relação das aulas com a ação praticada no estágio, em que levávamos o próprio contexto vivenciado pela mestranda para dentro da sala de aula, e vice-versa.

Outro aspeto significativo foi a interação com vários intervenientes ao longo dos dois contextos de estágio. Primeiramente, a partilha de conhecimentos por parte da supervisora institucional e os conselhos e sugestões fornecidos pela mesma; a partilha de informações, experiências e conhecimentos por parte das educadoras cooperantes que foi bastante positiva para a formação de competências profissionais da estagiária; as trocas de impressões, também, com as assistentes e auxiliares de educação.

Todos estes fatores contribuíram para a construção das conceções de criança, educador e educação de infância da mestranda e para o desenvolvimento profissional da mesma, no entanto esta tem presente a noção que o seu caminho não está concluído e que a sua formação é contínua. Ao longo da sua prática profissional, de agora em diante, a formanda vai renovando os seus conhecimentos, pois estes e as próprias crianças estão sempre em constante transformação.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Brickman, N. & Taylor, L. (1998). *Aprendizagem Activa*. 1ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (2013). *Prefácio*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 4ª Edição. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. 3ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 4ª Edição. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Niza, S. (1998). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2ª Edição. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

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*. 4ª Edição. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). *A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante*. In L. Máximo-Esteves. *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. (pp. 7-14). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. 1ª Edição. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho

(Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 4ª Edição. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Projeto Curricular de Grupo (2014-2015) – Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano – Jardim-de-Infância do Sol.

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Coleção Caminhos do conhecimento. 1ª Edição. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

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

Vayer, P., Maigre, A. & Coelho, M-H. (2003). *O Jardim-Escola*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. 2ª Edição. Porto: Edições ASA.

Outros documentos:

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto: *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Diário da República.

Lei nº5/97 de 10 de fevereiro: *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*

NM