

**ESE**

POLITÉCNICO  
DO PORTO

Rita Moreira da Rocha

## **Relatório de Estágio**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Setembro

20**14**

## **RESUMO**

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. A Prática Pedagógica Supervisionada realizou-se em contexto pré-escolar e creche, com objetivo de desenvolver competências profissionais sustentadas por uma metodologia de investigação-ação.

O relatório encontra-se organizado de modo a apresentar o enquadramento legal e os referentes teóricos que apoiaram a prática, a caracterização dos contextos educativos em que decorreu e a descrição e análise crítica das atividades desenvolvidas nestes contextos através dos processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

O relatório constitui-se numa oportunidade de reflexão sobre a evolução da mestranda na construção do seu perfil e desenvolvimento de competências profissionais, de onde se destaca a importância da componente colaborativa do processo formativo em diáde, com a equipa pedagógica e supervisora institucional.

A partir das aprendizagens emanadas deste percurso, salienta-se a importância de conhecer as especificidades do grupo, no sentido de promover uma ação adequada aos interesses e necessidades de desenvolvimento evidenciados pelas crianças, em que o educador reflete e avalia a sua ação continuamente. O relatório termina com uma reflexão que apresenta uma perspetiva global sobre a prática desenvolvida e sobre os constrangimentos sentidos ao longo do percurso.

### **Palavras-chave:**

Prática Pedagógica Supervisionada; Pré-Escolar; Creche; Competências Profissionais.

## **ABSTRACT**

This report was conducted under the Supervised Teaching Practice for the degree of Master of Preschool Education. The Supervised Pedagogical Practice was held in pre-school and day care context, in order to develop professional skills underpinned by a methodology of action-research.

The report is organized to present the legal framework and theoretical references that supported the practice, the characterization of the educational contexts in which they occurred and the description and critical analysis of the activities developed in these contexts through processes of observation, planning, action, evaluation and reflection.

The report constitutes an opportunity for reflection on the evolution of a graduate student in building their profile and development of professional skills, which highlights the importance of the collaborative component of the training process in dyads, with the pedagogical team and institutional supervisor.

The learning emanated from this path, stresses the importance of knowing the specifics of the group, in order to promote appropriate action to the interests and needs of development evidenced by the children, where the educator reflects and evaluates its action continuously. The report ends with a reflection that presents a global perspective on the practice developed and on the constraints felt along the route.

### **Key-words:**

Supervised Teaching Practice; Pre-School; Day Care; Professional Skills.





## ÍNDICE DE ANEXOS

### Anexos do Tipo A

#### A1 - Planificações

Anexo A1.1 – Planificação [REDACTED]

Anexo A1.2 – Planificação [REDACTED]

#### A2 – Narrativas individuais

Anexo A2.1 – Narrativa individual [REDACTED]

Anexo A2.2 – Narrativa individual [REDACTED]

#### A3 – Avaliações

Anexo A3.1 - Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada (1º semestre)

Anexo A3.2 - Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada (2º semestre)

### Anexos do Tipo B

#### B1- Documentos legais das instituições

Anexo B1.1 - Estrutura geral organizativa do [REDACTED]  
[REDACTED]

Anexo B1.2 – Projeto curricular de jardins “Crescer com a Arte”

Anexo B1.3 – Projeto educativo [REDACTED]

Anexo B1.4 – Projeto Curricular 2 anos A “Crescer a Brincar”

Anexo B1.5 – Programação de grupo para a sala dos 2 anos

B2 – Registos fotográficos

Anexo B2.1 – Dados com pintas e numerais 32

Anexo B2.2 – Área do consultório 33

Anexo B2.3 – Registos escritos nos blocos de notas 33

Anexo B2.4 – Cadernos individuais 35

Anexo B2.5 – Dominó de letras 36

Anexo B2.6 – Livro “A que sabe a lua?” 36

Anexo B2.7 – “Perdido e Achado” 46

Anexo B2.8 – Jogo da memória 46

Anexo B2.9 – “Explosão de cores” 46

Anexo B2.10 – Plantar gladiolos 49

Anexo B2.11 – Cartaz final 49

Anexo B2.12 – Puzzles 50

Anexo B2.13 – “corrida do bicho-de-conta” 51

Anexo B2.14 - Jogo heurístico 52

Anexo B2.15 - cf. Anexo B2.15 – Jogo de exploração sensorial 56

Anexo B3 - Projeto “Mudar a biblioteca 37

Anexo B4 – Questionários 58



## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, para obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar. A prática decorreu no ano letivo 2013/2014, em duas valências, sendo que a primeira foi realizada em educação pré-escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, e a segunda em contexto de creche com um grupo de crianças entre os 2 e os 3 anos, sob orientação da supervisora Doutora Sara de Barros Araújo.

O relatório pretende apresentar de forma crítica e reflexiva a prática profissional desenvolvida, para o qual contribuíram não só os referentes teóricos e legais, mas também a caracterização dos grupos de crianças em questão e das suas especificidades, mas também do meio envolvente dos estabelecimentos educativos, dos seus valores e dinâmica institucional.

O relatório encontra-se dividido por capítulos, organizados na seguinte estrutura: Introdução; o primeiro capítulo apresenta os referentes legais e teóricos que orientaram a prática pedagógica; o segundo capítulo remete para caracterização dos contextos de prática pedagógica, nomeadamente do meio envolvente, das instituições, da organização do tempo e do espaço pedagógico e dos grupos de crianças; o terceiro capítulo é relativo à descrição e análise crítica das atividades e estratégias desenvolvidas, à luz dos referentes legais e teóricos; Considerações finais.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

O termo Educação Pré-Escolar refere-se ao período de vida da criança que decorre entre o nascimento e a entrada para a “escola”, ou seja, para o Ensino Básico. Podem-se distinguir duas fases - a fase dos 0 aos 3 anos e a fase dos 3 aos 6 anos, fases estas com características distintas. De acordo com Bairrão (1990 in Correia, 1993), na primeira fase os cuidados de socialização prestados à criança, tendem a ser predominantemente da responsabilidade da mãe e/ou da família próxima, ou então, têm características informais. Esta perspetiva tem sido reforçada pelos diversos Governos em Portugal, que continuamente têm olhado para as Creches como contextos informais de Educação, cujos principais objetivos são a guarda das crianças e a prestação de cuidados básicos. No entanto, sendo a documentação sobre a educação de crianças mais pequenas ainda escassa, a legislação mais recente tende a assumir a Creche como tendo

um papel determinante para a efetiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, 2011).

Na segunda fase, dos 3 aos 6 anos, a entrada no jardim de infância corresponde a um primeiro contexto formal de educação de crianças naquela faixa etária (Correia, 1993). Aqui, a Educação Pré-Escolar é um processo marcado por dois acontecimentos fulcrais - a entrada das crianças para o Jardim de Infância e a transição para a escolaridade obrigatória. Este processo deve ser organizado pelo Educador de forma a responder às características de cada criança e à evolução grupal e individual, o que implica o estabelecimento da progressão e diferenciação das situações de aprendizagem, de forma a que

cada criança tenha oportunidade de progredir a partir do nível em que se encontra.

Em Portugal, até 1966, a maioria dos centros existentes para crianças com menos de 6 anos de idade não tinha quaisquer objetivos educacionais, nem o pessoal tinha qualificações específicas: a preocupação resumia-se à prestação de cuidados e às necessidades mais básicas das crianças (Felgueiras&Meneses, 2004). Em 1971, deu-se uma remodelação no sistema educativo português, levada a cabo pelo então Ministro da Educação Veiga Simão. Um dos aspetos desta reforma foi a reintegração da Educação Pré-Escolar no sistema educativo oficial. A reforma incluía planos para a criação de escolas de formação de Educadoras (Costa, 1998). De acordo com a filosofia do novo sistema político, estender a Educação Pré-Escolar a toda a população passou a ser um objetivo nacional, tendo em vista atenuar das diferenças sócio-económicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades da criança. Em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) que estabelece o quadro geral do sistema educativo português. Em 1997, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) “consagra este nível educativo como a primeira etapa de educação básica, definindo o papel participativo das famílias, bem como o papel estratégico do Estado, das Autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social” (Ministério da Educação, 1997, p.13). Neste sentido, o Ministério da Educação da época (1997), nomeadamente a Diretora do Departamento de Educação Básica, Teresa Vasconcelos, salientou as intenções deste Ministério no sentido do alargamento da rede de jardins de infância Públicos.

As zonas prioritárias no alargamento da rede são aquelas onde não existem infraestruturas de atendimento e também as zonas de risco de exclusão social e escolar, as zonas afetadas por altos índices de insucesso escolar e as áreas urbanas de elevada densidade populacional (Ministério da Educação, 1997, p.14).

Assim, o Estado reconhece a educação Pré-Escolar como um meio para diminuir insucesso escolar e reafirma a sua importância na promoção de

aquisições de grande importância para a criança. Ainda em 1997 é publicado um livro da responsabilidade do Ministério da Educação, e que representou outro marco fundamental para a Educação Pré-Escolar em Portugal: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Em 2001, são publicados em simultâneo os Decreto-Lei n.º 240/2001 e n.º Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, que aprovam respetivamente o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário; e os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Segundo o referido no Decreto-Lei n.º 241/2001, :

Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Este documento descreve o perfil de um educador que observa, planifica, avalia e reflete em torno da criança, dos seus interesses e necessidades e que tem autonomia nas estratégias que utiliza para o fazer. No que respeita à formação de educadores, Mesquita-Pires (2007) sustenta que,

O processo de formação compreende a aquisição de vários saberes, geralmente compartimentados entre saberes teóricos, ético-deontológicos e práticos. (...) O *saber profissional* deverá ser perspectivado no diálogo entre os conhecimentos científicos, a ação pedagógica e, a ação ética privilegiando a construção de currículos transdisciplinares que tenham em conta a realidade específica da educação de infância, afastando-se de concepções mais mecanicistas na formação (p.95)

Com a observação e conhecimento dos cenários, dos atores do processo educativo e da reflexão coletiva e individual, inicia-se um processo de Investigação-Ação, onde não só o investigador, mas todos os intervenientes são considerados como integrantes e integrados; o investigador não está fora

do contexto, pelo contrário, é parte integrante deste processo e envolve-se de modo cooperativo e participativo.

Em suma, acreditando que é a partir da vivência de experiências diretas e imediatas e da reflexão acerca destas experiências, que as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo é possível observar que, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2009), é através do seu desejo inato de explorar, que as crianças se envolvem em interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias, que promovem o desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico. Assim, a educação deve conhecer, respeitar e valorizar cada criança em particular, no sentido de se tornar homogénea na procura da heterogeneidade.

No entanto, a conjuntura nacional e mundial, aponta para uma crise de valores global, que afeta educação, como pedra basilar de qualquer sociedade, pondo em questão o papel da Escola e, conseqüentemente, do papel do Docente, podendo vir a assistir-se, como afirma Teodoro (2008) a uma “luta pela fabricação da alma dos professores” (p.26). Terminado um extenso período de repressão e contenção em Portugal, o país experimentou a euforia da liberdade. E deu início a um processo de construção de uma nova identidade, com base numa conceção de “modernidade” que o resto do mundo parecia exigir. Aquilo a que muitos chamaram investimentos a longo prazo, comprometeram a liberdade das gerações futuras conduzindo a um ciclo vicioso de dependências externas que rapidamente fizeram com que o país se dissolvesse no ritmo da corrida internacional. As sucessivas reformas que assolam a educação nas últimas décadas, são fruto dessa espiral crescente de competição interna e externa. A educação torna-se progressivamente um sistema politizado, mercantilizado, baseado na performatividade:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meio de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e

representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. O problema de quem controla esse âmbito é crucial (Ball, 2002, p.4).

Este fenómeno é extensível a todos os cenários e atores do sistema educativo. Se por um lado o conhecimento dos alunos é medido através de sucessivas avaliações quantitativas, o mesmo se aplica ao desempenho docente. Teodoro (2008), reforça esta ideia afirmando que o “capitalismo flexível dos nossos tempos tem provocado reestruturações do mercado, dissolvendo as profissões em competências. A palavra-chave já não é profissionalidade mas empregabilidade” (p. 25).

Assim, esta postura pode estar a contribuir

(...) para o processo de desqualificação simbólica da profissão docente, entendendo os professores como atores que se limitam a reproduzir o papel que outros lhe impõem, sem ter em conta o seu papel como intervenientes diretos, no âmbito da gestão do processo de ensino-aprendizagem (Cosme, 2008, p.280).

### 1.1.1.O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No início do século XX, começa a ser dada uma importância crescente aos estudos acerca do desenvolvimento da criança, bem como acerca do próprio conceito de Educação. Com a nova conceção do desenvolvimento da criança, o currículo em Educação Pré-Escolar sofre outras influências e ganha novos contornos à luz da educação progressiva e da teoria psicanalítica. Esta nova perspectiva foi definitivamente influenciada pelas teorias de John Dewey e Stanley Hall, levando “à reforma progressiva da educação no jardim de infância” (Formosinho, 1996, p.24). Assim, os educadores passam a questionar o tipo de prática pedagógica então existente, levando-os a

repensarem os objetivos e moldes em que assentava a ação educativa, tal como sustenta Gaspar (1990):

A história do desenvolvimento de currículos e programas em educação pré-escolar mostra que as mudanças neles verificadas refletem três grandes tipos de influências: os valores e as exigências sociais; o que se conhece sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; as perspectivas sobre a natureza do conhecimento (p.36).

Quando a educação Pré-Escolar dava os primeiros passos para se assumir a primeira etapa de educação formal da criança, Maria Montessori desenvolveu um modelo apoiado num pressuposto essencial. Na verdade, para esta pedagoga, o trabalho com crianças pequenas deveria “não ensinar, dar ordens, forjar ou moldar o espírito da criança, mas criar-lhe um ambiente apropriado à necessidade de experimentar, agir, trabalhar, assimilar espontaneamente e alimentar o seu espírito” (Chateau, sd, p. 343).

Montessori acreditava que a criança podia influenciar o seu desenvolvimento e que este se processava a partir de dentro. Todavia, preconizava que o meio ambiente, nomeadamente o seu modelo curricular, podia modificar esse desenvolvimento, pelo que o educador deveria preparar o ambiente tendo em conta o estágio de desenvolvimento das crianças. Assim, embora numa fase inicial os materiais apelassem aos sentidos, numa fase posterior as crianças passavam a usar informação mais simbólica (Oliveira-Formosinho, 1996). Embora o ambiente fosse cuidadosamente preparado pela educadora, “As crianças tinham liberdade para selecionar o material de aprendizagem que pretendiam e podiam usá-lo durante o tempo que quisessem, desde que o usassem de forma adequada” (idem, p.20). O trabalho com estes materiais baseava-se numa ação contínua, na comparação, combinação e construção e deveria assegurar à criança a possibilidade de experimentar e de se corrigir a si mesma.

A segunda metade do século XX, foi marcada por transformações profundas na Educação de Infância, como resultado de um conjunto de fatores, que conduziram investigadores como Hunt e Bloom a conclusões

que realçam a importância do meio ambiente no desenvolvimento da criança, bem como a experiência na infância (Formosinho, 1996). Bloom defendia que o desenvolvimento se processava mais rapidamente nos primeiros anos, sendo ainda nesta fase mais sensível às influências do meio. Partindo destes pressupostos, Hunt e Bloom criaram vários modelos de intervenção para a infância, que abarcavam vários currículos e que se destinavam essencialmente a crianças oriundas das classes mais desfavorecidas. A fonte deixa de ser a observação natural das próprias crianças, para passar a ser constituída pelas teorias psicológicas do desenvolvimento e aprendizagem da criança (Gaspar, 1990). Deste processo evolutivo surgem os modelos nos quais se apoia a Educação Pré-Escolar dos nossos dias, sendo os mais difundidos em Portugal o High Scope e o Movimento da Escola Moderna.

O estudo dos modelos curriculares constitui uma etapa indispensável no caminho que conduz a investigação teórica à vida quotidiana de uma escola. Eles permitem explicar as condições aparentes constatadas entre a reflexão e a ação, entre as conceções de educação e as verdadeiras condições de aprendizagem das crianças (Mesquita-Pires, 2007, p.73).

## 1.2.O MODELO CURRICULAR HIGH SCOPE

O modelo curricular High Scope enquadra-se numa perspetiva desenvolvimentalista de âmbito cognitivista. Sendo baseado essencialmente na Teoria de Piaget, o construtivismo torna-se, portanto, o centro das ações e interações entre os intervenientes no processo educativo. Neste contexto, é através da sua ação sobre a realidade que a criança constrói o seu conhecimento, daí que importa que exista qualidade, quer a nível de interação, quer da própria construção do conhecimento (Formosinho, 1996).

Surge nos anos 60 com David Weikart, nos E.U.A., estando então inserido no contexto da Educação Compensatória e tendo como principal objetivo a

promoção da igualdade de oportunidades para crianças em contextos mais desfavorecidos. Embora esse processo passasse pelo desenvolvimento de capacidades intelectuais das crianças, pretendia-se que a ação fosse o motor de desenvolvimento, ao invés de serem metodologias do tipo comportamentalista a promover o seu progresso intelectual (idem).

Diz-nos Marques (1999, p.38) que uma das maiores vantagens do modelo cognitivista é, sem dúvida, a possibilidade de fundamentar psicologicamente as estratégias há muito propostas pelas pedagogias ativas. O mesmo autor acrescenta o quão importante é, nesta nossa época em que a Ciência e a Tecnologia avançam a grande velocidade, os alunos, as crianças, aprenderem a aprender, isto é, a saberem construir as suas aprendizagens e a contribuir ativamente para a descoberta e resolução de problemas.

Este modelo defende que é essencial para o desenvolvimento do potencial humano uma aprendizagem ativa, isto é, que a criança construa o seu conhecimento através das suas interações com os objetos. Um ambiente rico e desenvolvimentalmente adequado, propicia esta aprendizagem ativa, ou seja, “através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann&Weikart, 2009, p.5). Deste modo, a aprendizagem ativa passa pela “ação direta sobre os objetos”, tendo as crianças a possibilidade de manipular os diversos materiais usando o seu corpo e os seus sentidos, apropriando-se das características dos objetos, ao mesmo tempo que interagem com as pessoas e, gradualmente, começam a formar conceitos abstratos. Neste processo, elas “põem em ação as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades” (Hohmann&Weikart, 2009, p.432).

Outro aspeto fundamental é a reflexão sobre as ações. Ao agir sobre os objetos e ao refletir sobre as ações, a criança desenvolve a sua compreensão acerca do mundo, ao mesmo tempo que desenvolve a sua capacidade de pensamento. Os interesses pessoais, as questões e as intenções da criança levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e

compreensões, ou seja, a criança cria, inventa, experimenta e tenta resolver problemas. No processo de aprendizagem, os insucessos são tão importantes como os sucessos.

A aprendizagem é perspectivada como uma experiência *social* envolvendo interações significativas entre crianças e adultos. O papel facilitador do adulto no currículo High Scope é fundamental para que todo o processo de construção do conhecimento surja num contexto adequado, pelo que o “papel do adulto é basicamente criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem conflito cognitivo” (Formosinho, 1996, p.73). O adulto tem, portanto, um papel fundamental na criação de um ambiente que facilite a aprendizagem pela ação. Neste ambiente as crianças iniciam atividades que partem dos seus interesses pessoais e das suas intenções, ficando assim envolvidas e concentradas nas suas ações e nos seus pensamentos. O apoio apropriado do adulto relativamente a esta motivação interna ajuda a criança a tornar-se um agente ativo da sua própria aprendizagem, em vez de recipiente passivo de uma aprendizagem dirigida e imposta pelos adultos.

### 1.3. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) pretendem constituir um conjunto de princípios que ajudem o educador a planificar a sua prática, de forma a sistematizar um conjunto de atividades que, como próprio nome indica, orientem o processo educativo. Assim, as OCEPE.

Não são um programa, pois adotam uma perspetiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também

de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos (Ministério da Educação, 1997, p.129).

Trata-se de um documento que perspectiva a Educação Pré-Escolar no sentido da “educação ao longo da vida”, e que não pretende organizar-se em função de uma preparação para o 1º Ciclo do Ensino Básico, ficando ainda patente que considera fundamental a participação da criança no seu processo de desenvolvimento, assumindo um papel de sujeito e não de objeto deste. São também evidenciados princípios como o direito à diferença, sendo que um trabalho estruturado e sistematizado por parte do educador não significa “atividades iguais para todos e nos mesmos tempos”. Então, as OCEPE defendem a diferenciação, pretendendo ser um documento que se considera inclusivo. São ainda considerados fatores como a organização do tempo, dos espaços e materiais e das interações do grupo (no qual se incluem os adultos), como vertentes essenciais à qualidade do ato educativo. Nesta perspectiva, considera-se que “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (Ministério da Educação 1997, p.31). Então, a forma como o educador organiza este ambiente, reflete intenções pedagógicas e pretende promover determinadas aprendizagens, sem que estas sejam “impostas” às crianças.

A forma como as OCEPE perspectivam a educação da criança em idade pré-escolar, apoia-se numa abordagem sistémica e ecológica da educação. Neste sentido, reforça-se a importância do meio envolvente, dos diversos cenários em que a criança se insere e considera-se fundamental a relação com as famílias. Tal abordagem tem como base a ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner e,

implica o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afetado pelas relações entre os cenários e pelos contextos mais vastos

em que estes cenários estão inseridos (Bronfenbrenner, 1977; 1979, cit in Veiga, 1995, p. 31).

Assim, o autor considera relevante para o processo educativo, não só os diferentes sistemas em que as crianças se desenvolvem, como ainda os sistemas mais vastos que os abarcam e as relações que estes estabelecem entre si (Formosinho, 1996).

Por fim, as Orientações Curriculares estão organizadas em áreas de conteúdo, expressão que se fundamenta “na perspetiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.47). Estas áreas refletem “âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural” (idem). A articulação de conteúdos reveste-se de um carácter essencial para um processo educativo abrangente, e é facilitada por dimensões consideradas transversais a todas as áreas, nomeadamente a Organização do Ambiente Educativo e a área da Formação Pessoal e Social.

Deste modo, distinguem-se três áreas de conteúdo nas Orientações Curriculares: a Área da Formação Pessoal e Social (com um carácter de transversalidade); a Área da Expressão e Comunicação, que inclui os domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e o domínio da matemática; a Área de Conhecimento do Mundo. O desenvolvimento curricular é da responsabilidade do educador e exige uma “intencionalidade educativa – que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (idem, p.14).

#### 1.4. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

O termo “projeto” pode ter várias conotações e ser utilizado com diversos propósitos, o que o torna um conceito impregnado de significados. No âmbito da educação, Formosinho e Gambôa (2013, p.49) afirmam que “o trabalho por projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje”. Assim, um projeto deve ser uma atividade intencional, onde vários atores neles envolvidos formulam objetivos que nortearão as atividades a realizar. Este deve, também, requerer uma margem de iniciativa, participação, cooperação e autonomia de todos os elementos que nele estão envolvidos, sendo fundamental que exista um espírito colaborativo nas diferentes fases de desenvolvimento. “A situação de base de partida no seu estado pré-reflexivo é uma situação existencial. Só se torna problemática quando pensada”. (Formosinho&Gambôa, 2013, p. 56). Um projeto pode ser levado a cabo por uma criança, por algumas crianças, ou até mesmo pelo grupo. “O trabalho num projeto poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico (...) As crianças da educação pré-escolar podem levar duas ou três semanas a desenvolver um projeto (...)”(Katz&Chard, 1997, p.3). Segundo Katz e Chard (1997, 2009, cit in Vasconcelos sd),

Independentemente dos modelos curriculares adotados pelos jardins de infância ou pelas escolas do 1º ciclo, acreditamos que uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala de atividades, poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de coconstrução do conhecimento (p.8).

Vasconcelos (sd), citando Vigotsky (1978) e Bruner (1990), afirma ainda que,

*o projeto*, pela sua complexidade, pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança permitindo trocas e transações elaboradas, capazes de uma ação mútua emergente. Podemos concluir que, através do trabalho de projeto, a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento (p. 10).

## **CAPÍTULO II - CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA**

No presente capítulo é apresentada a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a prática pedagógica, nomeadamente do meio sociocultural das instituições, da sua organização e funcionamento, das equipas pedagógicas, dos grupos de crianças e dos seus agregados familiares, considerando a importância de que esta caracterização se reveste na construção de uma ação pedagógica adequada ao contexto e aos intervenientes em questão.

### **2.1**

O Jardim de Infância [REDACTED], pertencente ao Agrupamento de [REDACTED], situa-se na [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] conta com cerca de 3437 habitantes, que constituem uma população maioritariamente envelhecida, uma vez que a percentagem de pessoas com mais de 65 anos ultrapassa a de crianças entre os 0 e 14 anos. A população empregada trabalha essencialmente no setor terciário, destacando-se, no entanto, a elevada taxa de desemprego (26,09 %), como um dos aspetos problemáticos que afetam a freguesia.

Tal como refere o Regulamento Interno do [REDACTED] [REDACTED] (artigo 2.º, p.9) aprovado a 4 julho de 2012, situa-se na zona oriental da cidade do Porto e é constituído pelos seguintes estabelecimentos de ensino, integrados na rede pública de educação: [REDACTED]

[REDACTED]

O edifício escolar que engloba [REDACTED] [REDACTED] pertence ao Plano de Centenário e foi construído em 1957, tendo sido a última intervenção física em 2006. As divisões distribuem-se por quatro pisos e há a registar duas entradas, uma a poente e outra a sul sendo uma reservada ao jardim de infância. O edifício é constituído pela cave onde funciona a cantina escolar e a cozinha. No 1º piso funciona a biblioteca, que pertence à rede de bibliotecas e no rés do chão o jardim de infância. Este último encontra-se ao nível dos recreios, sendo constituído por cinco salas. O horário de funcionamento do Jardim de Infância é das 8h às 19h, sendo a componente letiva, entre as 9h e as 12h30 e das 14h00 às 15h30. Existem duas salas de atividades (Pré-escolar A e Pré-escolar B), uma para o grupo de quatro e cinco anos e uma para um grupo de três, quatro e cinco anos que acolhem diariamente 36 crianças, estando no entanto inscritas 42. O corredor onde se encontram as salas do pré-escolar termina com uma ampla casa de banho, recentemente remodelada e uma sala dotada de uma pequena cozinha, arrecadação e casa de banho para os funcionários. No mesmo piso, encontra-se ainda, uma sala que funciona como laboratório e outra como componente de animação e apoio à família (AAAF) ou “recreio” em dias de chuva, funcionando das 15h30 às 18h30. A ligação entre os pisos é feita por escadas interiores que estão dotadas de elevador adaptado para pessoas que se desloquem em cadeira de rodas. O 1º piso é composto por quatro salas de aula destinadas ao 1º ciclo, onde atualmente quatro turmas têm aulas, o gabinete do coordenador de estabelecimento, a sala dos professores, uma cozinha, casas de banho e uma arrecadação. O número de alunos que

frequenta esta escola no 1º ciclo é de 93, somando assim o total de 135 crianças inscritas.

A equipa educativa do [REDACTED] é composta por duas educadoras de infância (sala do pré-escolar A e B), duas assistentes operacionais, uma assistente técnica responsável pela AAAF, estagiárias, quatro do curso profissional da [REDACTED] e quatro do mestrado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A sala A (4-5 anos) do [REDACTED] encontra-se virada a sul, com vista para o rio Douro, com bastante luz natural, que entra pelas três janelas. Embora ampla, a sala é “cortada” a meio por uma viga mestra que a atravessa na vertical. A sala é dotada de aquecimento, um grande armário de arrumação de materiais, que ocupa toda a parede direita e de um ponto de água para higiene das crianças e lavagem de alguns materiais, encontrando-se dividida e organizada em áreas de interesse definidas: área da biblioteca, área da cozinha, área da “casinha”, área do consultório, área dos jogos e construções, área de expressão plástica e área do computador. Além destas áreas a sala dispõe de um cesto de instrumentos musicais e de um pequeno teatro de fantoches. No espaço de acolhimento, uma área mais ampla da sala, desenvolve-se a maioria dos momentos de grande grupo.

Devido à recente mudança de direção do Agrupamento [REDACTED], o agrupamento não dispõe ainda de documentação relativa ao projeto educativo “Crescer saudável em agrupamento”.

A rotina diária tem início às 9h00. Depois do acolhimento, da construção coletiva do quadro das presenças e da realização das atividades propostas, às 10h30, é o momento de pequeno lanche. Às 12h00, depois do recreio no exterior ou jogo espontâneo na sala de atividades, segue-se o momento de higiene que antecede o almoço. Após a refeição, as crianças efetuam a sua higiene oral e fazem atividades de jogo espontâneo no recreio exterior ou atividades dinamizadas pelas assistentes operacionais na sala de Componente de Apoio à Família. Entre as 14h e as 15h30 realizam as atividades que fazem parte da planificação semanal. Depois das 15h30, dá-se continuidade à Componente de Apoio à Família.

O grupo da sala A é constituído por dezoito crianças, onze do sexo feminino e seis do sexo masculino. Três crianças com quatro anos e catorze com cinco anos, sendo que três crianças são provenientes do Bangladesh e uma da Ucrânia. O agregado familiar é maioritariamente constituído por pai e mãe, cuja escolaridade incide essencialmente entre o 1º e o 2º CEB. O grupo é constituído, maioritariamente, por crianças de cinco anos provenientes do mesmo grupo sócio económico, sem ocorrência de casos sinalizados com necessidades educativas especiais. O grupo é autónomo no que toca à higiene pessoal e à alimentação. O interesse por atividades de abordagem à escrita é evidente na maioria do grupo. As crianças fazem, por iniciativa própria, o registo sistemático das atividades que desenvolvem, seja o registo de atividades orientadas, como por exemplo as experiências realizadas no laboratório, ou em atividades espontâneas ao fazer uma lista de compras ou ingredientes para uma receita. As crianças de nacionalidade Bengali apresentam um carácter mais reservado e preferem brincar entre si, mostrando-se, no entanto muito cooperativas com todo o grupo quando surgem problemas de expressão devido à diferença da língua materna. Algumas crianças apresentam ainda uma necessidade de desenvolvimento no que respeita à partilha democrática de poder. B., Br., J., Ju., Lu. e Mk. demonstram ainda dificuldades em esperar pela sua vez e em respeitar o tempo dos colegas. B., Br., G., L., Mk. Ma. e S. envolvem-se frequentemente em jogos de “faz de conta” e sentem-se motivados na dramatização de histórias. De um modo geral, as crianças evidenciam, além de atividades de abordagem à escrita, interesse por ouvir música, dançar e cantar, procurando muitas vezes o computador para pôr a tocar as músicas da sua preferência.

A sala Pré-Escolar A não tem um registo do Projeto Curricular de Sala, mas integra um Projeto Curricular de Jardins, intitulado “Crescer com Arte” (cf. Anexo B1.2 – Projeto curricular de jardins “Crescer com a Arte”), desenvolvido no âmbito do projeto de agrupamento “Crescer Saudável em Agrupamento”, e que visa o “desenvolvimento integral da criança, não só como pessoa mas também como futuro cidadão, fortalecendo o seu equilíbrio psicossocial” (Projeto Curricular de Jardins, 2013/2014, p.1). Neste sentido, foram

estabelecidos protocolos e parcerias com instituições locais, nomeadamente: “Heróis da Fruta” - projeto de intervenção escolar a nível nacional pela Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil (APCOI), com objetivo de incentivar a adoção de hábitos saudáveis de alimentação; “Construção de uma boneca com reutilização de materiais” - Projeto que tem como objetivo a construção coletiva, com a participação de todos os jardins de infância do agrupamento, de uma boneca de trapos; “Porto Crianças” - Projeto é desenvolvido em parceria com a Câmara Municipal do com objetivo de contribuir para o sucesso escolar através da interação entre o jardim de infância, a escola e restante comunidade educativa, e pela articulação de diferentes contextos de ensino /aprendizagem; “Porto a Ler” - Projeto desenvolvido em parceria com a Câmara Municipal do Porto e a Fundação de Serralves, tendo como objetivo contribuir para a promoção da literacia; Leitura “Vai e Vem” - Este projeto tem como objetivo a promoção do envolvimento das famílias pretendendo sensibilizar para as práticas de leitura e é desenvolvido pelas salas de pré-escolar A e B; “Transição / Integração” - As crianças da Educação Pré-Escolar visitam as salas do 1º ano do 1º ciclo e participam nas atividades desse grupo, com objetivo transição entre os dois ciclos educativos.

## 2.2. [REDACTED]

O [REDACTED] situa-se na freguesia de Vermoim, uma das 17 freguesias do concelho da Maia, distrito do Porto, ocupando um território de cerca de 4,2 km<sup>2</sup>, com uma população de aproximadamente 15 000 habitantes e atividade económica predominantemente terciária e industrial. Vermoim é uma freguesia de grandes zonas habitacionais de classe social média alta. No entanto, o [REDACTED] é

rodeado por grandes áreas destinadas à agricultura, o que confere à instituição um meio envolvente próximo predominantemente rural.

O [REDACTED] é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, em funcionamento desde 2005, com oferta educativa nas valências de creche, jardim de infância e sala de apoio ao estudo, para o 1º ciclo do ensino básico. O edifício [REDACTED] é constituído por dois pisos. No piso superior funcionam as duas salas da creche, uma sala de três anos e a sala de estudo. Existe ainda uma sala de isolamento, destinada também a reuniões com pais, duas casas de banho e um parque infantil de apoio à creche. No piso inferior encontra-se o hall de entrada, um escritório/recepção com mesa de reuniões e casa de banho que pode ser utilizada pelos pais, uma dispensa, as salas dos 4 anos e 5 anos, a casa de banho de apoio ao jardim de infância, o refeitório e a cozinha (Projeto Educativo [REDACTED] 2012/2015) (cf. Anexo B1.3 – Projeto educativo [REDACTED]). A creche é constituída por três salas, uma de um ano e duas de dois anos (2 anos A e 2 anos B). Cada uma delas tem capacidade para 12 crianças, sendo que a sala dos 2 anos A conta atualmente com 14 crianças. O jardim de infância é constituído por uma sala de 3 anos, uma de 4 anos e uma de 5 anos, cada uma com capacidade para 25 crianças. O [REDACTED] estabelece ainda, com frequência, parcerias com alguns espaços de cultura e lazer do meio próximo, tais como: Casa do Povo de Vermoim; Estádio Municipal Prof. José Vieira de Carvalho; Pavilhão Municipal; Complexo Municipal de Ginástica; Complexo Municipal de Ténis. A equipa educativa do [REDACTED] é constituída por seis Educadoras, oito Auxiliares de Ação Educativa, uma Cozinheira, uma Auxiliar de Cozinha, uma Auxiliar de Limpeza, um Motorista, um Professor de Educação Física, uma Professora de Educação Musical, uma Pediatra e duas Administrativas.. A rotina diária das sala dos 2 anos A do [REDACTED] organiza-se pela seguinte ordem: 9:00/9:30 – Acolhimento; 9:30/9:45 – Lanche da manhã; 9:45/10:45 – Atividade orientada; 10:45/11:15 – Atividades espontâneas; 11:15/11:30 – Higiene e preparação para o almoço; 11:30/12:30 – Almoço; 12:30/15:00 – Higiene/ descanso; 15:00/15:30 – Higiene e preparação para o lanche; 15:30/16:15 – Lanche da tarde;

16:15/17:00– Continuação dos trabalhos iniciados/ Atividades espontâneas;  
18:00 – Lanche do final do dia.

O projeto educativo do [REDACTED] (2012-2015), contempla a arte “(...) vista como recurso educativo para a construção do saber, [que] não deverá ser um complemento para os tempos vagos” (p. 16) e, o saber artístico como um contributo “para a estimulação de procedimentos cognitivos que estão ligados à construção do saber” (idem). O projeto curricular da sala dos 2 anos A (2013-2014) intitula-se “Crescer a Brincar”, uma vez que, como o próprio justifica, “Brincar é comunicação e expressão e ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo” (p. 24) (cf. Anexo B1.4 – Projeto Curricular 2 anos A “Crescer a Brincar”).

As salas da creche encontram-se no 1º piso do edifício, contrariamente ao que sugere o ponto 2 do artigo 17º da Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto, do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (MSSS), “Os espaços destinados à estada das crianças devem, preferencialmente, desenvolver-se no rés do chão de forma a conseguir-se o contato direto com o espaço exterior e a permitir a evacuação rápida das crianças em caso de perigo, sem necessidade de recurso à utilização de escadas e ascensores”. No caso da sala dos 2 anos A, o contato com o exterior é assegurado por um espaço ao ar livre, privado, no sentido em que apenas pode ser acedido através da sala. O interior da sala, embora corresponda aos requisitos decretados pelo ponto 5 do artigo 7º da Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto, do MSSS, “Cada grupo funciona obrigatoriamente em sala própria, sendo a área mínima de 2 m<sup>2</sup> por criança”, de um ponto de vista mais “humano” e menos “legal”, parece demasiado pequeno para crianças que “estão poderosamente automotivadas para explorar e aprender” (Post e Hohmann, 2011, p.28). O espaço encontra-se dividido por áreas de interesse, nomeadamente a área dos jogos e construções, área do faz de conta (quarto e cozinha), área sensorial, área de expressão plástica e área da biblioteca. Estas áreas não são “rígidas”, pois não apresentam barreiras físicas e as crianças podem deslocar-se livremente entre elas.

O grupo é constituído por catorze crianças, quatro são do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, que

tornam o grupo heterógeno. Como é característico da faixa etária em questão, as crianças encontram-se numa fase mais egocêntrica, o que origina algumas situações de conflito no que respeita à partilha democrática de poder, onde o “não” é recorrentemente utilizado como forma de desafio. A nível motor, as crianças são autónomas, sobem e descem as escadas do edifício (com supervisão dos adultos), deslocam-se sozinhas à casa de banho, uma vez que o controlo do esfíncteres foi realizado no ano anterior e apenas 3 crianças utilizam fraldas no período da sesta. No que respeita à higiene pessoal, as crianças necessitam do auxílio dos adultos uma vez que a altura dos lavatórios não está adaptada à sua altura e os ralos representam um perigo pois os seus orifícios são cortantes. De uma modo geral, alimentam-se sozinhas, havendo ainda, no entanto, resistência por parte de algumas crianças à ingestão de certos alimentos, nomeadamente legumes.

Embora não existam crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais, salienta-se o caso do S. (3 anos), uma criança que, pelas suas características psicológicas e comportamentais, se evidencia, tanto no grupo, como perante toda a equipa educativa do ■■■. O S. brinca sozinho, não partilha com as outras crianças e apresenta sinais visíveis de frustração e ansiedade quando os seus brinquedos preferidos estão a ser utilizados por outras crianças. Esta ansiedade é uma das suas características mais evidentes, uma vez que se manifesta tanto quando vivencia momentos quer de frustração, quer de euforia. Revela grande resistência à autoridade e facilmente se distrai em momentos que exigem mais atenção. Todas as suas brincadeiras espontâneas dentro da sala estão relacionadas com veículos de carris, nomeadamente comboios e metro e distingue as suas especificidades (por exemplo as diferenças entre o comboio e o alfa pendular), constrói pistas e simula viagens. Todos os dias traz de casa um carrinho de brincar e quando brinca no parque exterior, apenas o faz se o “seu” carro vermelho estiver disponível, caso contrário fica muito ansioso. No que respeita à alimentação, o S. recusa-se a ingerir a maior parte dos alimentos, permanecendo diariamente na mesa do refeitório depois de as outras crianças se terem retirado para o período da sesta. Ao nível da linguagem, o S. contrói pequenas frases

articulando corretamente as palavra, conhece e identifica a maioria das letras do abecedário, sendo capaz de soletrar pequenas palavras. Saliente-se ainda o caso do T. (3 anos), que apresenta graves dificuldades na articulação de palavras, tornando o seu discurso quase imperceptível. Os pais foram alertados pela Educadora, mas, até à data, não foram tomadas medidas de resolução.

## **CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO**

O presente capítulo pretende apresentar as atividades e estratégias desenvolvidas ao longo da PPS, integrando a evolução da formanda na construção do seu perfil profissional.

Como referido no Capítulo I, o Decreto-Lei n.º 241/2001 sustenta que,

Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Neste sentido, a formanda desenvolveu a sua prática assumindo uma atitude de investigação-ação, com base nos processos de observação, planificação, avaliação e reflexão sobre a sua ação.

### **3.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO**



No domínio da observação e recolha de dados, a formanda recorreu ao registo fotográfico e escrito e a inquéritos por questionário dirigidos às famílias das crianças dos dois contextos de estágio (cf. Anexo B3 -

Questionários). Foram, no entanto, sentidas dificuldades em discernir o que observar e, conseqüentemente, o que registrar. Numa fase inicial, nomeadamente no primeiro contexto de estágio [REDACTED] (4-5 anos), fruto de imaturidade profissional e da falta de documentação relativa ao meio institucional e de caracterização do grupo de crianças, a mestranda sentiu dificuldades em mobilizar referentes teóricos no sentido de “filtrar” as suas observações, o que as tornava vagas e, inicialmente muito centradas nas rotinas diárias do grupo de crianças, fator que contribuiu para a elaboração de planificações pobres no que respeita à conceção de atividades integradas e integradoras promotoras da diferenciação pedagógica (cf. Anexo A1.1 – Planificação [REDACTED]). Como base para a elaboração das planificações semanais, a diáde sustentou-se nas OCEPE (1997), que se definem como “(...) pontos de apoio para a prática pedagógica (...)” e não como um programa, pois adotam uma visão centrada em indicações para o educador, mais do que na previsão das aprendizagens a realizar. Ou seja, como um currículo que emerge do quotidiano, que se constrói a partir da realidade, que é elaborado com base nas pessoas, nos espaços e nos momentos. Desta forma, a mestranda considera que esta “primeira etapa da educação básica” deve usufruir de um currículo construído com fundamento nas crianças e, deste modo, deve partir das necessidades, interesses e expectativas das mesmas. Mas o âmbito deste programa deve ser também alargado à família e à própria sociedade, porque não são só as crianças que com ele crescem, mas também o educador, os pais, as assistentes operacionais e a comunidade em geral. Rosweber (1995, cit in Mesquita-Pires) corrobora esta ideia, afirmando que,

(...) a criança inicialmente apreende o meio ambiente de forma não fragmentária mas global, implicando um currículo concebido de forma unitária, não fraccionando o conhecimento em disciplinas e baseando-o nos interesses e necessidades das crianças (p.50).

Ainda no domínio da planificação, uma das principais dificuldades sentidas pela mestranda, prendeu-se com a gestão o tempo. Quando começou a planificar atividades de grupo orientadas, a mestranda centrou-se demasiado

na “atividade” em si, questionando-se se as crianças iriam gostar e aderir à atividade, negligenciando os interesses e as necessidades de desenvolvimento individuais e do grupo. A preocupação em abranger todas as áreas e domínios de conteúdo, toldou a visão da mestranda que, inicialmente planejou atividades soltas, sem qualquer relação com os projetos ou com a dinâmica da sala dos 2 anos A.

A mestranda planejou para o grande grupo uma “experiência de dissolução”, a realizar no laboratório. A experiência consistia em colocar à disposição das crianças recipientes com água, onde pudessem acrescentar açúcar, sal e areia, para que pudessem observar quais os elementos que se dissolvem ou não na água e discutir os resultados. No decorrer da atividade a mestranda negligenciou os objetivos que se propôs a desenvolver, nomeadamente no uso de linguagem apropriada à experiência. Noções como “soluto”, “solvente”, “dissolver” não foram utilizadas e a mestranda sentiu que assumiu uma postura demasiado diretiva, que não utilizou estratégias de motivação e que não concedeu tempo suficiente para que as crianças se envolvessem na experiência. Posteriormente, ao efetuar o registo coletivo da atividade a mestranda compreendeu que, como consequência da sua (des)orientação, as crianças não apreenderam nem retiraram significado da experiência que realizaram. Desta forma, a educadora cooperante interveio, realizando novamente a experiência. As crianças tiveram então a oportunidade de manipular, sob orientação adequada, “solutos” e “solvente” e de constatar que tanto o sal como o açúcar, como algumas crianças afirmaram, “misturam-se” ou “desaparecem” na água e que esta fica “doce” ou “salgada”, o que quer dizer que estes elementos se “dissolvem” na água. Por outro lado, a areia não se dissolve na água e “fica no fundo do copo”. A intervenção da educadora cooperante constituiu-se num importante momento de aprendizagem, uma vez que proporcionou à mestranda um momento importante de questionamento e reflexão sobre a sua prática.

As crianças constroem espontaneamente noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia e o jogo reveste-se de particular importância para o seu desenvolvimento global, uma vez que as crianças

são convidadas a explorar, manipular, solucionar problemas, livres de pressões e avaliações, criando-se um clima adequado para a investigação e procura de soluções. Tal como referido nas OCEPE (1997),

Cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas (p.73).

Neste sentido, a formanda planificou uma atividade de construção de dois dados (cf. Anexo B2.1 - Dados com pintas e numerais), um com pintas, outro com numerais. As crianças construíram os dados em cartolina previamente recortada com o formato do molde dos dados. A mestranda constatou que o material foi em quantidade insuficiente, uma vez que nem todas as crianças tiveram oportunidade de se envolver neste processo. Para atribuir os numerais e pintas às faces dos dados, as crianças resolveram pequenas operações matemáticas de adição e subtração, como por exemplo: “ $2+3=?$ ”; “ $6-5=?$ ”. Algumas crianças revelaram dificuldades, pelo que a mestranda disponibilizou lápis para que pudessem fazer contagens e resolver as operações. No entanto a formanda descuidou o princípio da aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2009), uma vez que efetuou a contagem dos lápis, concedendo apenas espaço para que as crianças efetuassem a operação em questão. Os dados foram incluídos na área dos jogos e construções e passaram a ser integrados em situações de jogo espontâneo. Este constituiu-se noutro importante momento de reflexão, que contribuiu para a transição de uma prática transmissiva, para uma abordagem progressivamente mais construtivista.

Em contraste com a situação supracitada, a mestranda teve a oportunidade de vivenciar uma situação de índole verdadeiramente construtivista, e que contribuiu também para o seu crescimento pessoal e profissional. No âmbito de uma atividade dinamizada pelo par pedagógico, em que as crianças exploraram os materiais de uma caixa de primeiros socorros e construíram um estetoscópio a partir de materiais de uso corrente, a diáde tomou consciência das potencialidades pedagógicas de construir uma nova

área na sala. Mas, fruto da ansiedade e da inexperiência, não conseguiu, naquele preciso momento, “agarrar” a oportunidade. No entanto, a educadora cooperante interveio e questionou sobre onde deveria ser arrumada a caixa de primeiros socorros. A ideia de criar a área do consultório surgiu naturalmente (cf. Anexo B2.2 – Área do consultório).

Ao longo do tempo a mestranda refletiu sobre as suas estratégias de observação e concentrou-se mais nas interações entre as crianças e na sua relação com o espaço e os materiais da sala. Nos primeiros dias de estágio, enquanto registava as suas observações num caderno, a mestranda foi sendo questionada por algumas crianças sobre “o que estás a escrever?”. Explicando que estava a “escrever coisas importantes que eles diziam”, a mestranda constatou que o material de apoio à escrita se encontrava apenas incluído na área de expressão plástica e que existiam cadernos ou blocos de notas entre o material da sala. A formanda optou assim por experimentar incluir dois blocos de notas na área da cozinha. Em poucos dias, as páginas, que começaram por ser preenchidas com listas de compras para a cozinha, esgotaram-se com pequenos desenhos, confissões de apaixonados ilustradas com corações, entre outros (cf. Anexo B2.3 – Registos escritos nos blocos de notas), revelando assim um interesse geral por atividades de iniciação à escrita, tal como referido anteriormente no capítulo II. Por outro lado, a mestranda constatou que a área da biblioteca era um espaço “adormecido” ou, em última instância, uma área aproveitada para outras finalidades exclusivamente lúdicas. Assumindo que a área da biblioteca é um espaço onde, “(...) as crianças observam e lêem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 202), é necessário que esta seja uma área com um espaço agradável e com bastante luminosidade natural, um local “onde seja possível que as crianças se sentem, junto a uma janela que deixa passar a luz natural, constitui habitualmente um óptimo espaço de leitura” (idem, p. 203). O contacto com as bibliotecas permite às crianças a oportunidade de utilizar, explorar e compreender melhor

as suas possibilidades. Torna-se importante a localização desta área longe das brincadeiras que exijam mais liberdade de movimento e ruído. A mestranda entendeu também que área da biblioteca da sala A não apresentava grande diversidade de livros que, além de se encontrarem em quantidade reduzida, eram muito antigos e com temas pouco diversificados. Tal como sugerido pelas OCEPE (1997),

(...) para além de livros de literatura infantil em prosa e poesia, são ainda indispensáveis, na educação pré-escolar outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias, e também jornais, revistas, etc. Dispôr de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir apreendendo as suas diferentes funções (p.70).

Considerando então o interesse das crianças por atividades de iniciação à escrita, a estagnação da área da biblioteca e a pouca diversidade de materiais quer de leitura, quer de suporte à escrita, a díade planificou uma série de atividades promotoras do desenvolvimento dos domínios da linguagem oral e escrita. Essas atividades privilegiam a área de Expressão e Comunicação, nomeadamente nos domínios: a) da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, uma vez que o código escrito promove o desenvolvimento da sensibilidade estética e emocional, mas é também “um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas” (OCEPE, 1997 p. 70). Na Educação Pré-Escolar inicia-se o gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita e torna-se assim necessário o contacto com o código escrito para que as crianças possam ter ideias sobre a escrita pois esta “não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (OCEPE, 1997, p. 65); b) Matemática, por considerar que,

As aprendizagens matemáticas estão ligadas à linguagem, porque implicam a apropriação do conceito e a sua designação. A narração de histórias é um recurso para a noção do tempo, pois a sucessão temporal é marcada por ligações “e depois”: Recontar a história oralmente ou através de uma série de

desenhos, seriar imagens, tendo como suporte uma pequena história, relaciona-se com a construção da noção do tempo e também com a linguagem (idem, p. 77),

e que, a resolução de problemas está implícita neste domínio, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico através do confronto de diferentes respostas e formas de solução; c) Expressão Plástica e Dramática, considerando o desenho como forma de escrita, uma vez que é utilizado como meio de comunicação substituto ou auxiliar da palavra e nas interações decorrentes do jogo simbólico, “os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (idem, p.59). As áreas de Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo, enquanto áreas transversais, permitem às crianças que se desenvolvam “atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (idem, p. 51), partindo da “curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber e compreender porquê. (idem, p. 79).

Ao verificar que os blocos de notas acima referidos se encontravam cheios, a díade reuniu folhas de papel usadas, mas reaproveitáveis, e construiu um caderno para cada criança, explicando que ali poderiam escrever e desenhar tudo o que quisessem e que quando as folhas acabassem, podiam acrescentar mais. As crianças desenharam as próprias capas e identificaram-nas com o seu nome (cf. Anexo B2.4 – Cadernos individuais). Capa e contracapa foram depois plastificadas a quente de modo a garantir a sua durabilidade e resistência. As crianças passaram a integrar os cadernos em diversos momentos de jogo espontâneo, pedindo recorrentemente auxílio aos elementos da equipa educativa para escrever algumas palavras, em particular, nomes, tal como previsto das OCEPE (1997),

Por exemplo, aprender a escrever o seu nome, que tem um sentido afetivo para a criança e lhe permite fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras, o nome dos companheiros, o que o educador escreve (p. 69).

A díade construiu um “dominó de letras” (cf. Anexo B2.5 – Dominó de letras), uma série de cartões com letras em maiúscula e minúscula de imprensa, e maiúscula e minúscula manuscrita. Os dominós envolvem semelhanças e diferenças que, utilizando a correspondência de letras, neste caso, potenciam aprendizagens não só no domínio da matemática, mas também, como afirmam as OCEPE (1997),

O contacto com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos, o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito (p.70)

Este jogo foi dinamizado pela díade numa atividade de grupo orientada e posteriormente integrado em situações de jogo espontâneo.

Ainda no sentido de promover o domínio da linguagem oral, a díade construiu e incluiu na área da biblioteca dois livros que integrou em atividades orientadas. A história “Uma cenoura enorme”, foi trazida para a sala em imagens soltas e sem texto e, sob orientação do par pedagógico, as crianças observaram as imagens, discutiram hipóteses de sequenciação, organizaram-nas e narraram depois a história.

Por considerar que, tal como as OCEPE (1997),

as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (p. 70),

a mestranda contou a história “A que sabe a lua?”, as crianças efetuaram o reconto através de figuras dos animais representados na história. O livro construído pela mestranda continha uma bolsa para guardar as figuras dos animais, para posteriores utilizações, e um bloco de folhas em branco com o título “A lua sabe a...”, para que as crianças desenhasses as suas ideias acerca do sabor da lua (cf. Anexo B2.6 – Livro “A que sabe a lua?”).

Fruto do interesse, envolvimento e aprendizagens evidenciadas das crianças nas atividades acima descritas, a díade registou e organizou um documento que poderia eventualmente constituir a base de um projeto intitulado “Mudar a biblioteca” (cf. Anexo B4 – Projeto “Mudar a biblioteca”). Esta oportunidade de implementar a prática de metodologia de trabalho por projeto não se concretizou por vários factores, primeiramente pela inexperiência e insegurança da díade, uma vez que quando se deu esta oportunidade, a educadora encontrava-se ausente por motivo de baixa médica e o par pedagógico teve receio de arriscar alterações na configuração da sala sem o seu consentimento. Em retrospectiva, a mestranda reconhece agora a importância e a influência que a abordagem à metodologia de trabalho por projeto teria tido quer na construção e maturação da sua identidade profissional, quer no desenvolvimento de competências do grupo de crianças.

Entrando agora no domínio da reflexão, além dos momentos diários de reflexão conjunta entre o par pedagógico e a educadora cooperante, e das reuniões com a supervisora, onde se privilegia o “trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Decreto-Lei n.º 240, 2001, anexo n.º 1, II), a mestranda realizou reflexões individuais escritas, que serviram o duplo propósito de refletir e avaliar a sua prática profissional (cf. Anexo A2.1 – Narrativa individual [REDACTED]). Nestas narrativas escritas a mestranda revelou dificuldade em refletir sobre a sua própria prática, tornando os textos descritivos e impessoais, revelando ainda dificuldades em restringir-se a um só tema ou a articular de forma estruturada os temas entre si, o que se refletiu numa qualidade oscilante dos textos em questão. No entanto, as reuniões com a supervisora pedagógica contribuíram para que a mestranda compreendesse a importância das narrativas individuais para o exercício de uma reflexão contínua sobre a sua prática pedagógica.

No que concerne ao domínio da avaliação das aprendizagens evidenciadas pelas crianças, a mestranda tentou que esta fosse realizada de forma contínua ao longo do tempo da prática, em todos os momentos de discussão, atividade, reflexão pessoal e de grupo e análise de registos das

crianças. Partindo destes registos, as crianças relembram o que fizeram, como fizeram e porque fizeram, apercebem-se do que aprenderam e fazem um balanço sobre todo o processo. Ao reviver os acontecimentos “as suas experiências do tempo de trabalho, formam uma versão mental dessas experiências de trabalho com base na sua capacidade de compreender e interpretar aquilo que fizeram. Escolhem e falam sobre as partes que tiveram um significado especial para elas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.340-341). A análise destes registos contribuiu para que as crianças evidenciassem as suas aprendizagens, dificuldades que sentiram, motivação e necessidades de desenvolvimento, constituindo-se assim como um importante instrumento de avaliação das estratégias utilizadas pela mestrandia e da qualidade da sua orientação no decorrer das atividades propostas.

A mestrandia considera que a sua auto avaliação foi o domínio que causou mais constrangimentos, uma vez que, como descrito no domínio da planificação e reflexão, a mestrandia sente dificuldades em fazer uma introspeção, analisar, refletir e avaliar a sua prática. Apoiada nas reflexões pessoais, nas reuniões com a equipa pedagógica e com a supervisora e na reunião de avaliação intercalar (cf. Anexo A3.1 - Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada (2º semestre)), a mestrandia considera que, neste primeiro contexto de estágio, revelou uma evolução no domínio da observação que, embora não se tenha refletido em planificações e reflexões com a qualidade desejada, se mostrou positiva na qualidade da prática desenvolvida.

### 3.2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO [REDACTED]

No segundo contexto de estágio, na sala dos 2 anos do [REDACTED], a formanda revelou uma evolução positiva nos domínios da observação e planificação, evidenciando uma articulação mais coerente entre os referentes teóricos e as necessidades de desenvolvimento e interesses específicos de cada criança em particular e do grupo em geral (cf. Anexo A1.2 – Planificação [REDACTED]). Para esta evolução, contribuíram as sugestões e indicações das educadoras cooperantes e da supervisora da PPS. A documentação disponibilizada pelo [REDACTED], nomeadamente o Projeto Educativo para 2012/2015, o Projeto Curricular e a Programação de Grupo da sala dos 2 anos revelaram-se de grande importância no domínio da observação como documentos orientadores para a caracterização não só do meio envolvente, mas principalmente para a observação das especificidades do grupo em questão. Para a elaboração das planificações semanais, a díade sustentou-se nas experiências-chave do modelo curricular HighScope para creche (Post & Hohmann, 2011) e na programação de grupo para a sala dos 2 anos (cf Anexo B1.5 – Programação de grupo para a sala dos 2 anos).

No que respeita à observação da organização dos espaços e materiais da sala dos 2 anos do [REDACTED], a mestranda considera ter apreendido as potencialidades e possíveis constrangimentos ao desenvolvimento de atividades promotoras de aprendizagens pela ação, como sustenta o modelo curricular HighScope, adotado pela instituição, fator que contribuiu para o enriquecimento das planificações e da ação desenvolvida neste contexto. A sala dos 2 anos do [REDACTED] encontra-se dividida por áreas de interesse, nomeadamente a área dos jogos e construções, área do faz de conta (quarto e cozinha), área sensorial, área de expressão plástica e área da biblioteca. Tal como referido no capítulo I, no que concerne às dimensões da sala, a formanda considera que as directrizes da legislação em vigor são demasiado limitadoras (área mínima de 2 m<sup>2</sup> por criança), assim como sustenta Bergen (cit. in Post e Hohmann, 2011)

ao afirmar que “As crianças de tenra idade precisam, relativamente ao seu tamanho, de mais espaço do que qualquer criança de outra idade; não deviam passar o dia inteiro numa sala pequena” (p.145). E, embora a sala seja dotada de um parque exterior, esta área é dotada de uma cobertura retrátil, que normalmente se encontra recolhida, deixando os brinquedos expostos à chuva, condicionando a sua utilização e restringindo as atividades ao interior da sala. Uma vez que 3 das 4 paredes da sala estão ocupadas (uma com janelas amplas, outra com a janela/porta para o exterior e outra com um móvel de apoio para guardar objetos pessoais das crianças), resta apenas uma parede para exposição de trabalhos. Uma das estratégias encontradas pela equipa educativa da sala para contornar a falta de espaço, é a exposição de trabalhos pendurados no teto. Numa perspetiva geral, a sala apresenta pouca diversidade de materiais, sendo a grande maioria de plástico, contrariando a abordagem High Scope, que sustenta que “outra maneira de apoiar o método sensório-motor de aprendizagem de bebés e das crianças consiste em incluir no seu meio físico muitas texturas diferentes para exploração tátil” (Post e Hohmann, 2011, p.116)

Quando decidem para onde querem ir brincar, as crianças demonstram um interesse vincado pela área dos jogos e construções e pela área do faz de conta (quarto/cozinha). No entanto, a maioria acaba por experimentar a área sensorial. Esta área é de temática rotativa, ou seja, os materiais são alterados e/ou substituídos consoante interesses ou épocas especiais (estações do ano, projetos a decorrer na sala, etc.). Assim como afirma Zabalza (1998 cit in Projeto Curricular da sala dos 2 anos) “o espaço deve ser estruturador de oportunidades, visto que condicionará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades. Pode ser limitador ou facilitador em função dos objetivos e da dinâmica das atividades que lá se desenvolvem.” No que concerne à biblioteca e expressão plástica, estas são as áreas “adormecidas”, dado que não são procuradas pelas crianças, a não ser de forma intencional, na sequência de atividades orientadas. A área da biblioteca consiste num pequeno caixote de madeira com livros de folhas de papel, que oferecem pouca resistência quando manipulados pelas crianças. Saliente-se, no entanto, o

projeto “vai e vem” de livros: às sextas-feiras as crianças levam para casa um livro, acompanhado de uma ficha de leitura com questões para os pais/família, e espaço para a elaboração de um registo livre sobre a história. Os livros e os registos devem ser entregues às segundas feiras. A área da expressão plástica é constituída por um móvel que contém folhas brancas, uma lata com lápis de cor e uma caixa com lápis de cera. Este móvel encontra-se “camuflado” pelos casacos e mochilas pendurados nos cabides das crianças. Talvez pelo facto de estes materiais se encontrarem “escondidos”, as crianças se esqueçam de que os podem utilizar. A mestranda alertou a equipa educativa da sala para este facto e, depois de organizar os produções artísticas das crianças, que se encontravam misturadas entre as folhas brancas, nos seus respetivos portfólios, deslocou o móvel para uma área com mais acessível, ao lado da área sensorial.

A maioria das áreas encontra-se identificada, mas, no entanto, estes elementos de identificação encontram-se à altura do adulto e assim, “invisíveis” aos olhos das crianças. O mesmo acontece com os cabides individuais. Os cabides estão suspensos por baixo do móvel de apoio, sensivelmente ao nível do tronco de um adulto. Deste modo, os adultos são demasiado altos para ler os nomes que identificam os cabides, e as crianças são demasiado pequenas para acomodar os seus pertences de forma autónoma. Uma vez que, para promover a autonomia nos tempos de chegada e partida seria necessário alterar a estrutura da sala de forma profunda com recurso a pequenas obras, a mestranda optou por dar continuidade às práticas desenvolvidas pela equipa educativa da sala.

A mesa da sala é demasiado pequena para o grupo de crianças e as cadeiras são em número insuficiente sendo necessário recorrer à mesa e bancos da área do faz de conta, tendo este fator contribuído para que a mestranda optasse por desenvolver atividades de grande grupo no chão da área do acolhimento sempre que possível.

Os estudos de Mesquita-Pires (2007) mencionam o problema da “gestão do tempo pedagógico, reconhecendo-se a incapacidade de realizar a planificação de ação educativa de forma congruente com o período de intervenção” (p.

150). Este constrangimento está presente tanto no momento de construir a planificação semanal, quando se trata de idealizar atividades orientadas que respeitem em simultâneo os ritmos de cada criança e os horários estabelecidos para as rotinas diárias, nomeadamente os tempos de transição. No que respeita ao tempo de chegada, Post e Hohmann (2011) afirmam que,

Cada criança lida com a transição casa-infantário e depois infantário-casa de uma forma pessoal e única. Uma maneira de muitos bebés e crianças se acalmarem é agarrar-se a um objeto preferido que os ligue de uma forma tangível a suas casas (...)(p. 216).

Na sala dos 2 anos, as crianças trazem com frequência objetos que consideram importantes. Por exemplo, S. e P. trazem carros de brincar, J. traz a “Caia”, o seu boneco de peluche, L. e Sa, livros. Muitas vezes os livros são lidos durante o período de acolhimento, prática a que a díade deu continuidade, mas em relação a outros objetos, as crianças são incentivadas a guardá-los até ao final do dia. O J. é introvertido e não costuma procurar a companhia das outras crianças nas suas brincadeiras. O S., é uma criança extrovertida apenas com os adultos, mas com indicadores de ansiedade. Ambos evidenciam necessidades de desenvolvimento ao nível da comunicação, e os carros de brincar que levam para a sala, têm-se revelado não só um “quebra-gelo” no que respeita ao momento de separação dos pais na hora de chegada, como também revelam ser um tópico sobre o qual se sentem motivadas a conversar e interagir com os colegas. No entanto, estes momentos são escassos, uma vez que antecedem o período do acolhimento, e é um momento em que as crianças normalmente realizam uma atividade escolhida pela educadora, enquanto aguardam pelas crianças que entretanto vão chegando. A mestranda considera que teria sido importante incluir neste momento de transição, estratégias que seguissem “(...) os indícios ou os sinais da criança sobre o modo como esta prefere entrar ou deixar as atividades do infantário em cada dia (...)” (Post&Hohmann, 2011, p. 216).

Os momento de higienização que antecedem as refeições são momentos de azáfama que necessitam de grande organização por parte da equipa educativa. Uma vez que não existe uma área especificamente reservada à sesta, a sala de

atividades precisa precisa de ser arrumada e organizada de modo a acomodar as camas de todas as crianças. Desta forma, todos se dirigem em simultâneo à casa de banho que acolhe, ao mesmo tempo, a sala dos 2 anos e a sala de 1 ano e que não se encontra totalmente adaptada a crianças pequenas, uma vez que os lavatórios são demasiado altos para elas, o que condiciona o desenvolvimento da autonomia.

No que respeita à hora das refeições (almoço e lanche), Post e Hohmann afirmam que “Para a criança, a hora da refeição torna-se cada vez mais uma hora de convívio social. Geralmente, enquanto as crianças comem, gostam de interagir com os outros e de ser parte integrante de uma conversa à volta da mesa” (p.220). Aqui, a questão da gestão do tempo reflete-se, de modo particular nos casos de J. e S. Uma vez que em casa têm ainda uma alimentação à base de papas, apresentam grande constrangimento na ingestão de alimentos sólidos. Demoram “muito tempo” a comer, comprometendo o horário estipulado para a sesta e as atividades realizadas pelas crianças do pré-escolar, depois de almoço, no espaço do refeitório. Como consequência, o J. come ao lanche o que não comeu ao almoço. No caso do S., a indicação dos pais é para não aplicar esta estratégia. Mas ambos ficam impedidos de brincar no parque exterior depois do lanche. Como referido no Capítulo II, o S. é uma criança com características muito particulares, nomeadamente na inflexibilidade que demonstra ao rejeitar a maior parte dos alimentos. No caso específico do S., a mestranda foi recorrentemente alertada para o facto de não poder/dever reservar tanto tempo e atenção àquela criança em particular, uma vez que, por opção própria, a mestranda insistiu em experimentar estratégias diversificadas que promovessem a ingestão dos alimentos e que tornassem as horas de refeição menos angustiantes. Como anteriormente referido, o S. conhece as letras do abecedário, assim, à hora de almoço a formanda experimentou auxiliar o S.. levando-lhe a comida à boca enquanto associava as letras do abecedário a palavras começadas por essa letra. Por exemplo: “A de Ana”, “B de bola”. Depois, a formanda colocava os talheres nas mãos do S. para o incentivar a comer sozinho, enquanto continuava a associar as letras às palavras. Outra estratégia consistia em simular percursos de comboio ou

metro, devido ao particular interesse que o S. nutre por transportes de carris. Mas, embora estas estratégias surtissem um efeito positivo na ingestão de alimentos, a duração do almoço do S. acabava por ser sempre superior à das outras crianças. Desta forma, a mestranda optou muitas vezes por permanecer sozinha com S. no refeitório, dando continuidade às estratégias utilizadas, mesmo contrariando as sugestões da equipa educativa da sala, uma vez que, neste caso concreto, a mestranda não se identificava com as estratégias adoptadas pela equipa, que se constituíam em táticas de medo, como por exemplo, colocar o S. num quarto às escuras durante um curto período de tempo, assustá-lo com o aspirador (pelo qual o S. desenvolveu uma fobia) e/ou negar-lhe o acesso ao parque exterior da sala depois da sesta. Seria, então, necessário dar continuidade a um trabalho individual e diário, o que remete novamente para a questão da gestão do tempo. Em relação a este problema, Goldschmied e Jackson (1994, cit in Post&Hohmann, 2011) sustentam que,

Mas se olharmos para tudo o que acontece na creche como parte integrante da aprendizagem das crianças, esta (preferencia por fazer a tarefa depressa) é uma abordagem limitada. Haverá ocasiões em que a pressão do tempo é enorme, mas geralmente é possível organizar essa ajuda de forma a que os adultos e as crianças apreciem e sintam um certo sentido de controlo (p. 228).

Relativamente ao momento de descanso, Post e Hohmann (2011) afirmam que “Na hora da sesta regularmente programada, algumas crianças podem eventual ou sistematicamente querer manter-se acordadas durante todo ou parte do tempo. Isto apresenta outra oportunidade de escolha livre (p. 244). Neste caso as crianças deitam-se em simultâneo às 12h30 e dormem até às 15h15. Durante este período prolongado, algumas crianças ou não dormem de todo ou acordam/adormecem muito cedo, perturbando o descanso das outras crianças, devendo permanecer deitados nos cáteres, em silêncio até se aproximar a hora de despertar. Por volta das 15h00, as crianças que já se encontram acordadas, são incentivadas a ir à casa de banho e a vestir-se sozinhas para assim terem mais tempo para brincar no parque exterior (sempre que as condições meteorológicas permitem). A mestranda optou por

dar continuidade à estratégia adotada pela equipa educativa da sala, por considerar ser a única alternativa ao constrangimento de não existir uma área específica para momentos de descanso.

Nos tempos de escolha livre, a mestranda procurou basear-se nas estratégias sugeridas por Post e Hohmann (2011): prestar muita atenção às crianças enquanto exploram e brincam; ajustar as ações e respostas do educador às indicações e ideias das crianças; envolver-se numa comunicação do estilo dar-e-receber com as crianças; apoiar as interações das crianças com os pares; utilizar uma abordagem de resolução de problemas aos conflitos sociais das crianças; oferecer às crianças pequenas mais velhas oportunidades de planear e recordar; encorajar as crianças a arrumarem os materiais depois do tempo de escolha livre. A mestranda assume que não foi tão bem sucedida nos tempos de escolha livre no exterior como nos tempos de escolha livre nas áreas de interesse da sala, uma vez que, no exterior, se centrou recorrentemente em situações de resolução de conflitos característicos do período de egocentrismo em que as crianças pequenas atravessam. A mestranda sentiu que as birras decorrentes da partilha de brinquedos aconteciam mais vezes no exterior, uma vez que todas as crianças demonstram particular interesse por “conduzir” os carros e motas do parque e também talvez porque, como foi anteriormente referido, o acesso ao parque exterior é condicionado pela meteorologia, ou seja, não é todos os dias que as crianças podem brincar no parque, o que pode levar a um acréscimo na intensidade das suas brincadeiras.

No que concerne ao tempo de grupo, este, segundo Post e Hohmann (2011), pode,

(...) servir como uma oportunidade única para oferecer às crianças materiais e desafios que refletem as experiências-chave e para observar as diferentes maneiras como as várias crianças encaram o uso dos materiais ou a resolução dos problemas com que se deparam (p.280).

Na elaboração das planificações para atividades de grupo, o desafio da diáde residiu em “pensar em experiências em grupo que as crianças apreciem,

achem desafiantes e que sejam capazes de realizar com sucesso” (idem, p. 282).

Para a primeira proposta de atividade, a díade observou o interesse evidenciado por animais e planejou a dramatização da história “Perdido e Achado”, apoiada com fantoches (cf. Anexo B2.7 – “Perdido e Achado”). As crianças mostraram-se atentas e envolveram-se ativamente na exploração dos fantoches, mas a díade revelou dificuldades em apoiar essa exploração. A caixa com os fantoches foi arrumada num sítio acessível, por cima do móvel dos jogos que faz a divisão entre a área dos jogos e construções e a área da biblioteca, mas foi sucessivamente colocada no parapeito da janela, fora do alcance de visão das crianças, que acabaram por nunca a utilizar. O par pedagógico poderia, no entanto, ter optado por colocar a caixa à disposição nos momentos de jogo espontâneo. Mesmo não tendo sido um material pedagógico devidamente explorado, as crianças foram, ao longo do tempo, evidenciando conhecimentos adquiridos na sequência do teatro de fantoches, identificando, por exemplo, um “barco grande” como sendo um “navio”.

Como material permanente da sala, a díade incluiu na área dos jogos e construções, dois jogos de memória (transportes e animais) (cf. Anexo B2.8 – Jogo da memória), elaborados a partir de copos de iogurte reaproveitados. Ao explorar as peças do jogo, cujo objetivo inicial seria fazer corresponder duas imagens iguais, as crianças passaram a integrá-las diariamente nos seus jogos espontâneos e descobriram não só que, também podiam identificar, fazer corresponder e separar as peças por cores, mas também que as conseguiam empilhar e fazer construções e ainda utilizar as peças a “fazer de conta” que são iogurtes. Desta forma, a mestrandia considera que a díade foi bem sucedida na construção de uma material permanente com potencial pedagógico abrangente.

Na sequência da atividade “explosão de cores” (cf. Anexo B2.9 – “Explosão de cores”), a mestrandia constatou que esta não é uma experiência adequada à faixa etária em questão. A experiência consistiu em adicionar gotas de corante alimentar de várias cores a um recipiente com leite e depois deixar pingar detergente da loiça por cima do corante. O detergente faz com que as cores se

“mexam” de forma aleatória, acabando por se misturar e dar origem a novas cores. Embora tenham observado a experiência e demonstrado interesse em explorar os seus materiais, a participação das crianças foi limitada à adição das gotas de corante, e tornou-se particularmente restritiva, uma vez que, como envolvia detergente, as crianças não podiam explorar os materiais livremente e com todos os sentidos. Assim, a mestranda compreendeu a importância de planificar atividades que apelem não só à observação mas também à exploração sensorial e que incluam maior quantidade de materiais. Ao refletir sobre esta experiência a mestranda considerou que devia ter explorado as potencialidades de ter quatro adultos na sala e de constituir pequenos grupos de crianças, para que estas pudessem ter um envolvimento mais profundo na atividade. Desta forma, a mestranda considera que este insucesso se constituiu num momento importante de reflexão sobre a planificação de atividades de grupo orientadas que constituam,

(...) um momento *activo* para as crianças em vez de uma «lição» tipo escola, na medida em que bebés e crianças são motivados pelo movimento e pela aprendizagem através da exploração sensorial, não sendo provável que se submetam passivamente à instrução do adulto (Post&Hohmann, 2011, 283).

Com a aproximação do dia do pai, foi sugerido à díade que apoiasse a confeção de um bolo para oferecer aos pais, como proposta de atividade de exploração sensorial. As crianças exploraram com as mãos, nariz e boca, os diferentes aromas, sabores e texturas dos ingredientes do bolo. A mestranda considera que o envolvimento e as aprendizagens evidenciadas pelas crianças corresponderam aos objetivos propostos na planificação da atividade em questão. No entanto, a preparação prévia da atividade sofreu a influência de uma falha de comunicação que desencadeou uma situação constrangedora de conflito de ideias entre a díade e a educadora cooperante, e resultou numa reunião entre a díade, educadora cooperante, supervisora e diretora do [REDACTED]. Esta situação constituiu-se num importante momento de amadurecimento pessoal e profissional que promoveu a comunicação e o diálogo entre a díade e a equipa educativa da sala dos 2 anos, tal como reconhece Mesquita-Pires

(2007), ao afirmar que, “As relações que se estabelecem com as educadoras cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como fatores potenciadores na integração profissional” (p.155).

Uma vez que ainda não tinha experienciado a metodologia de trabalho de projeto no primeiro contexto de PPS, a díade deparou-se com a necessidade de dar início a um projeto para a sala dos 2 anos. No que concerne à atitude do educador que põe em prática a metodologia de trabalho de projeto, o Ministério da Educação (1998) sustenta que,

De facto, a intervenção do educador deverá permitir o desenvolvimento de projetos complexos que ampliam os saberes das crianças, implicam um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem e integram uma abordagem de diferentes áreas de conteúdo, num processo que ganha sentido por ter uma finalidade global que liga diferentes momentos de conceção, planeamento, realização e avaliação do projeto (p.101).

A faixa etária das crianças em questão (2-3 anos) tornou-se um desafio à implementação da metodologia de trabalho de projeto, pois o egocentrismo característico desta idade aliado a questões de autonomia que dificultam a partilha democrática de poder na tomada de decisões sobre o percurso a seguir, aliado à inexperiência do díade, deu origem a que, embora o tema do projeto tenha surgido de uma situação espontânea que envolvia uma aranha que entrou na sala, tanto o tema como as atividades fossem totalmente concebidos pela equipa educativa e orientadas pelo par pedagógico. Desta forma, e embora tenha sido mantida uma dinâmica de continuidade entre as atividades propostas, a mestranda não considera que tenha desenvolvido uma verdadeira prática de metodologia de trabalho de projeto, mas sim um aproximação à mesma. O infantário [REDACTED] situa-se numa zona predominantemente rural, rodeado de terrenos de cultivo. Assim, as instalações recebem com frequência a visita de várias espécies de insetos. E, como seria de esperar, as crianças ficam muito atentas aos seus visitantes. As crianças da sala dos 2 anos A são fascinadas por animais e sabem muitas coisas sobre eles. E embora pareça ser consensual entre vários autores que

afirmam que um projeto pode ser desenvolvido apenas por uma criança ou um pequeno grupo de crianças, optámos por idealizar um projeto sobre algo que lhes é próximo e comum: “as abelhas”, uma vez que a mascote da sala é a “abelhinha” e a estação da primavera acabava de ter início. No entanto, um projeto semelhante foi desenvolvido no ano anterior, pelo que a díade optou por acolher a sugestão da educadora cooperante de dar início a uma série de atividades relacionadas com “O Bicho-de-conta”, um inseto que todos podem facilmente encontrar e tocar sem qualquer perigo, mas que constituiu uma novidade para todo o grupo de crianças. As atividades foram planificadas com base nas experiências chave definidas pelo modelo HighScope, uma vez que, como afirmam Post e Hohmann (2011),

Com base na observação infantil, as experiências chave High Scope para bebés e crianças pequenas proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações (p.36).

A díade levou para a sala bichos da conta, que as crianças observaram, tocaram e exploraram, conheceram lengalengas e canções, descobrimos curiosidades, das quais a que suscitou um particular e persistente interesse por parte de algumas crianças foi o facto de os bichos da conta terem sido contemporâneos dos dinossauros. As crianças desenharam, pintaram, imitaram e construíram bichos de conta, plantaram flores (cf. Anexo B2.10 – Plantar gladiolos) para recriar o ambiente de jardim onde estes bichos podem ser encontrados e frequentemente constroem os puzzles disponibilizados com imagens alusivas ao animal. Os pais foram convidados a pesquisar com os filhos, todo o tipo de informação sobre o bicho de conta e a efetuar o registo de forma livre. Apenas os pais de quatro crianças contribuíram com informações sobre o bicho-de-conta. Para finalizar, a díade co-construiu com as crianças, um cartaz com fotografias alusivas às atividades desenvolvidas em torno do bicho-de-conta que ficou exposto no corredor das salas da creche, para que toda a equipa educativa e as famílias das crianças pudessem conhecer o trabalho desenvolvido (cf. Anexo B2.11 – Cartaz final). Das atividades que

compuseram esta abordagem à metodologia de trabalho por projeto, a mestranda salienta “os puzzles” e “a corrida de bichos-de-conta” como aquelas que demonstraram maior envolvimento e que, ao logo do tempo, foram evidenciando as aprendizagens a que as crianças atribuíram significado.

Os puzzles podem ser considerados um veículo através do qual a criança desenvolve o seu quadro cognitivo de base, tal como sustenta Kamii (1996). Os puzzles dos bichos-de-conta são compostos por cinco imagens diferentes que representam as posições que este pode assumir (esticado, com as pernas para cima, enrolado, aberto), recortadas em diferentes formas (diagonal, horizontal e vertical). Dois puzzles com recorte de três por três peças de igual tamanho; um com quatro peças iguais de menor dimensão e um outro que se divide em quatro pequenos puzzles (recortados na diagonal, horizontal e vertical) (cf. Anexo B2.12 - Puzzles). Inicialmente as crianças começaram por identificar na imagem a posição do bicho de conta e foram depois distribuídas as peças. Cada criança observou e identificou a sua peça para associar a que parte da imagem correspondia. Os puzzles contêm uma base com a imagem inteira, para facilitar a correspondência entre as peças e a imagem original. Ao distribuir as peças o P. disse “isto é um triângulo” e “isto é um quadrado”, entre outras observações, tais como “este tem muitas peças”, “este puzzle é pequenininho”, “olha ali o bichinho-de-conta em bola”. Este jogo, sendo realizado em grupo, favorece o desenvolvimento cognitivo, social e moral da criança, para além de promover o espírito de equipa, a cooperação e a partilha de ideias. Segundo, Kamii (1996), os jogos prestam-se particularmente bem ao desenvolvimento da cooperação, pelo que no jogo a criança coopera voluntariamente (de uma forma autónoma) com as outras. Assim, a descentração e a coordenação interindividual faz com que as crianças se sintam motivadas a utilizar a sua inteligência para jogar bem. Não se pretende que este jogo seja competitivo mas sim que exista a cooperação entre todos e a resolução de um problema: concluir o puzzle. Ao desenvolver esta atividade, a díade propôs-se estimular o raciocínio lógico, compreender a sucessão e a associação de imagens e acontecimentos; promover a interação favorecendo o debate amplo e a

construção de novas ideias, novos conhecimentos e fomentar o desenvolvimento da noção de quantidade e de número.

Para a “corrida do bicho-de-conta” as crianças utilizaram papel de cenário estendido no chão, representando a pista de corrida, para sobre ele fazerem rolar os “bichos-de-conta”: três bolas de esferovite com tinta (cf. Anexo B2.13 - “corrida do bicho-de-conta”). O interior de duas bolas foi previamente modificado, contendo uma das bolas um berlinde no centro e a outra um berlinde deslocado do centro. Desta forma, ao fazê-las rolar com tinta, criam padrões diferentes sobre o papel. Num primeiro momento as crianças molharam as bolas na tinta e atiraram-nas “por baixo”, fazendo-as rolar sobre o papel e chegar o mais longe possível. Tal como afirma Kamii (1996) “Numa corrida, as crianças aprendem noções, como «partir ao mesmo tempo» e «chegar ao fim, primeiro», «segundo» e «terceiro». Assim este jogo implica muito as *comparações*” (p.121). Ainda no que concerne a este tipo de jogos, a mesma autora refere também que “Na maior parte dos jogos onde se deve apontar, é necessário agir sobre os objetos para produzir o efeito desejado (...). Deixando cair um objeto, fazendo-o rolar (...), as crianças devem estruturar o espaço” (p.121). No decorrer do jogo, as crianças foram percebendo que algumas vezes a bola ia “para o lado”, formando linhas curvas criadas pela bola com o berlinde descentrado, outras vezes a bola ia “em frente”, originando linhas retas, desenhadas pela bola com o berlinde colocado no centro, e ainda que, por vezes, a bola rolava “para trás” empurrada pelo vento, fenómeno causado pelo peso reduzido da bola sem berlinde. Numa segunda fase, as crianças observaram as linhas desenhadas no papel de cenário e as suas diferentes características. “Esta vai para a frente”, “é direita”, “é vermelha/verde/preta”, “vai para o lado”, “é redonda”, foram algumas das principais conclusões a que as crianças chegaram. Assim, como forma de promover a interiorização de algumas propriedades físicas dos padrões desenhados, tais como a forma, o tamanho e a cor, foi pedido às crianças que caminhassem por cima de “uma linha reta/curva”, de “uma linha vermelha/verde/preta” e de “uma linha grande/pequena”. Tal como afirmam Moreira e Oliveira (2004) “A ordenação de objetos corresponde a dispô-los de

acordo com uma qualidade para a qual é possível considerar uma efectividade maior ou menor. Comparar dois objetos é a forma mais elementar de ordenar (...)” (p.42).

Fazendo uma reflexão global do desenvolvimento desta aproximação à metodologia de trabalho por projeto, a mestranda conclui que na fase inicial de identificação de um tema/problema a explorar, a resposta às questões “o que sabemos?” e “o que queremos saber?” foi decidida pelo par pedagógico e pela educadora cooperante, afastando-se da conceção de aprendizagem ativa implícita à metodologia de trabalho de projeto e ao modelo curricular HighScope. Na fase de planificação e desenvolvimento do trabalho, embora fosse claro o envolvimento da maioria das crianças no decorrer das atividades, o interesse pela tema escolhido parece ter sido secundário e as crianças encontravam-se primeiramente motivadas pelo tipo de atividade desenvolvida. Como aconteceu, por exemplo, com a construção de puzzles com imagens de bichos de conta. As crianças continuaram a utilizá-los com frequência mas, talvez pelo fator novidade, uma vez que a área dos jogos e construções não apresenta diversidade deste tipo de jogos. No que diz respeito à participação dos pais, a baixa adesão pode remeter para a falta de pertinência do tema e a motivação para o mesmo ou para a falta de hábitos de participação neste tipo de processos. Também os aspetos que caracterizam a metodologia de trabalho de projeto e as competências necessárias ao seu desenvolvimento, parecem ser mais adequados a crianças já em idade pré escolar. A partir desta experimentação, a mestranda concluiu que o projeto deve nascer de um interesse real, evidenciado por uma criança ou pelo grupo, e que as atividades desenvolvidas por metodologia de trabalho por projeto devem ser planificadas de modo a formularem “(...) intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Estes interesses e necessidades são expressos pelas crianças ao longo do projecto e inferidos pelos educadores ao longo do processo” (Rinaldi, in Edwards et al., 1999, cit in Vasconcelos, sd).

Ainda no âmbito das atividades de grupo, a mestranda salienta a experiência de jogo heurístico (cf. Anexo B2.14 – Jogo heurístico) que,

segundo Goldschmied, nas palavras de Majem e Odena (2001) é “(...) um tipo de jogo, (...) não é um método, mas uma forma ordenada para aproveitar a atividade espontânea das crianças” (p.8).

As mesmas autoras sustentam que se adequa a crianças de dois anos, ou seja,

quando as crianças se movem, de preferência quando andam, e quando são capazes de por em contacto de forma intencional dois ou mais objetos; além das suas características, também exploram as suas potencialidades e comportamentos (idem).

As autoras referem ainda a importância das experiências prévias das crianças de exploração de objetos de diversos materiais e texturas. Como referido anteriormente, a sala dos 2 anos do ■■■ não oferece grande diversidade de materiais que as crianças possam manipular de forma espontânea, sendo, no entanto, esta diversidade garantida através dos materiais trazidos para a sala na sequência de atividades propostas pelo adulto.

A diáde procedeu à recolha de materiais, que dividiu por sacos de pano, etiquetados com fotografias dos respetivos materiais: saco com tecidos e fitas; saco com cones de plástico de vários tamanhos; saco com pinhas; saco com formas de metal de vários tamanhos e feitios; saco com rolos de cartão de vários tamanhos; saco “dos aromas” com velas de cheiro, flores secas, paus de canela e caixas com grãos de café; saco de garrafas opacas com arroz, massa e açúcar e garrafas transparentes com líquidos de diferentes cores; saco com copos de iogurte e cápsulas de café vazios; saco com chapéus de diversos formatos; saco com diferentes esponjas: esfregões da loiça, panos de cozinha absorventes e esponjas para maquilhagem; saco com conchas. A sala foi arrumada, de forma a deixá-la ampla e a reduzir o número de objetos potencialmente distratores, tal como sugerem Majem e Odena (2001),

A atividade decorre na sala onde as crianças costumam brincar ou em qualquer outro espaço com o tamanho adequado e que favoreça a concentração na ação. Há que prepará-lo removendo do alcance das crianças todos os objetos que podem distrair a sua atenção (p.43).

O par pedagógico colocou-se num local discreto da sala e procedeu ao registo escrito e fotográfico das suas observações, interagiu com as crianças apenas quando necessário, para resolver algum conflito. A d. optou ainda por colocar um aviso na porta da sala, para que a atividade não fosse interrompida, uma vez que é prática recorrente a entrada e saída da sala de elementos da equipa educativa do [REDACTED] durante os momentos de atividades espontâneas e orientadas. Depois de organizar a sala, as crianças, que brincavam no parque exterior, foram convidadas a entrar e a explorar livremente os sacos e o seu conteúdo. O A. envolve-se totalmente na exploração do saco dos tecidos “isto é para fazer uma coisa para ir à piscina”. A L. junta-se a ele na exploração dos tecidos e enrola bocados compridos ao pescoço “olha, é um cachecol, tenho um cachecol”. Juntos, A. e L. envolve-se depois a explorar as esponjas. Cheiram as esponjas e fazem “caras feias”. “Que cheirete”, comenta o A. Mais tarde, A. e L., exploram juntos as formas de metal. A. coloca uma forma aberta no pulso e diz a L. “tenho um relógio, queres um?” e oferece uma forma idêntica a L., que também a coloca no pulso. O D. fica inicialmente apreensivo e observa em pé, as interações dos colegas. Depois, envolve-se na exploração do saco das garrafas, tirando-as, uma a uma do saco, ordenando-as, seriando-as por tamanho, empilhando-as. Apercebe-se que as garrafas opacas produzem som quando agitadas. Depois, espontaneamente, voltou a colocar as garrafas no saco. O FS. fica muito atento a observar tudo o que se passa à sua volta. E só passados cerca de 15 minutos do início do jogo, dirige-se ao saco das garrafas e explora-as sem grande envolvimento aparente. Depois pega num copo de iogurte e oferece-o à educadora cooperante. Dá mais uma volta, pega numa cápsula de café e pergunta aos adultos presentes “o que é isto?”. Dirige-se às pinhas espalhadas pelo chão, apanha uma e exclama “isto pica!”. Pousa a pinha, apanha um chapéu que coloca na cabeça da assistente operacional e afirma “este é o

chapéu da Cecília”. O FS. não interagiu com os pares, centrando-se na captação da atenção dos adultos. O FP parece sentir-se um pouco intimidado com a quantidade e diversidade de materiais que os amigos foram espalhando pelo chão. Pega em alguns cones, mas manipula-os sem lhes pretar grande atenção. Mais tarde apanha uma esponja e envolve-se totalmente a desfazê-la aos bocadinhos durante um longo período. A I. envolve-se quase exclusivamente na exploração dos rolos de cartão. Encaixa-os, bate com dois rolos um no outro, agita-os, e quando tira os rolos todos do saco, exclama “acabou!”. A Sa. explora quase todos os materiais. Abana freneticamente a caixa com grãos de café e escuta o som que produz com muita atenção. Dos cones fez uns binóculos e através deles espreitou os amigos. Depois envolveu-se totalmente a ordenar e seriar as formas de metal e a colocar pinhas de vários tamanhos dentro delas. A M. assume uma atitude passiva nas brincadeiras. Quando está sozinha, não está realmente a explorar os objectos que tem nas mãos, mas apenas manipulá-los enquanto olha à sua volta observando o que os pares estão a fazer e vai-se juntando às outras crianças, participando nas suas brincadeiras de forma muito superficial, explorando as caixas de café com a S., os rolos de cartão com a I. e os cones com A. e a L.. O Ma. chega mais tarde à sala, mas rapidamente se junta a A. e L. enquanto explora as possibilidades de encaixe entre as esponjas, os cones e as garrafas. O S. manteve-se sempre sozinho, mostrando-se ansioso e inquieto sempre que alguma criança se aproximava dele. Envolveu-se intensamente a explorar os cones e as suas características, fazendo comparações entre os seus tamanhos. Eventualmente pousou os cones e perguntou “vamos ao parque?”. Quando constatou que não ia poder ir ao parque, sentou-se em frente à mestranda e começou a enumerar características das pinhas “é uma pinha cor de rosa”, “esta é pequenina”, “uma enorme”, “quatro pequeninas”, “são pretas”. Quase todas as crianças descobriram que conseguiam produzir som ao soprar nos cones, e perto do final do jogo, a sala soava a uma orquestra. Tal como afirmam Majem e Odena (2001),

O tempo é determinado pelo grau de concentração das crianças na atividade, e ao professor compete decidir quando é o momento certo para acabar esta primeira parte e dar início à seguinte. Quando a atenção de algumas crianças começa a diminuir, é um bom momento para terminar (p.57).

No momento de arrumar e colocar os materiais nos respectivos sacos, a d'íade apressou-se, não concedendo o tempo e a orientação suficiente para que as crianças explorassem o potencial da segunda parte do jogo heurístico. A mestranda admite que assumiu uma postura precipitada ao apressar o final da atividade de forma a não comprometer a hora de almoço das crianças e o momento de higienização que lhe antecede. Majem e Odena (2001) aconselham que este jogo se desenvolva em várias sessões e que não se deixe passar demasiado tempo entre elas. No entanto, com a aproximação do dia da mãe, as crianças estavam atarefadas na elaboração das prendas e nos ensaios para a festa, pelo que não foi possível organizar uma nova sessão de jogo heurístico. Ainda assim, a d'íade quis observar mais sobre o potencial deste tipo de jogos e organizou uma atividade de grupo de exploração sensorial com elementos marinhos no parque exterior comum do [REDACTED] (cf. Anexo B2.15 – Jogo de exploração sensorial). As crianças exploraram duas caixas com: água, areia, corais de borracha, troncos e pedras de aquário, peixes e cavalos marinhos de plástico, pequenas redes e tubos de borracha de aquário, conchas e pequenos recipientes. No decorrer desta atividade, a mestranda constatou, tal como Majem e Odena (2001), que “Enquanto realizam a atividade de descoberta, as crianças tomam consciência das leis da natureza (gravidade, equilíbrio), e das propriedades dos objetos (dimensões, volume, peso)” (p.49).

O contexto de estágio na creche, trouxe um desafio acrescido à mestranda, uma vez que nunca tivera contacto profissional com crianças desta faixa etária, fator que contribuiu para um retrocesso no domínio da observação, o que poderia ter contribuído para a elaboração de planificações pobres como as do contexto de estágio anterior, no entanto, a reunião com o par pedagógico, sob orientação da educadora cooperante, para elaboração da primeira planificação, constituiu-se num momento importante para o crescimento profissional uma vez que a mestranda compreendeu de forma articulada os vários domínios da

planificação e integrá-los nas experiências chave do modelo HighScope para crianças pequenas (Post & Hohmann, 2011), factor que promoveu a qualidade das observações subsequentes.

No que respeita à reflexão, tal como no primeiro contexto de estágio, esta constituiu-se de momentos diários de reflexão conjunta entre a díade e a educadora cooperante, e reuniões com a supervisora. A mestranda continuou a realizar narrativas individuais (cf. Anexo A2.2 – Narrativa individual [REDACTED]) que evidenciam algumas questões no que respeita à dificuldade em refletir sobre a própria prática. Relativamente ao domínio da avaliação das aprendizagens evidenciadas pelas crianças, tal como no contexto anterior, a formanda formulou as suas conclusões com base numa avaliação contínua, atendendo às suas observações e às aprendizagens evidenciadas pelas crianças ao longo do tempo, nomeadamente em atividades de sistematização.

No que concerne à avaliação da sua prática, a mestranda sustentou-se novamente nas narrativas individuais, nas reuniões com a equipa pedagógica, com a supervisora, na grelha e reunião de avaliação final (cf. Anexo A3.2 - Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada (1º semestre)). Também neste contexto a formanda assume que a avaliação do seu desempenho foi o domínio onde sentiu mais constrangimentos. Como anteriormente referido, a inexperiência da mestranda em contexto de creche, e a mudança de educadora cooperante, contribuíram para o desenvolvimento de algumas inseguranças. Como é possível observar na grelha de avaliação final, a mestranda conseguiu uma evolução positiva ao longo da prática, no entanto, ainda longe do desejado. O que leva a mestranda a assumir que tem um longo caminho a percorrer, nomeadamente no que respeita à investigação e aprendizagem sobre a prática profissional em creche, considerando-se ainda imatura para o desenvolvimento de uma prática de qualidade neste contexto.

No que respeita ao envolvimento das famílias, “ haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias” (OCEPE, 1997,

p.22), uma vez que esta articulação permite uma partilha que favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes, de forma a “alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (idem, p. 45). Em ambos os contextos de estágio, a mestranda considera que muito ficou por fazer. No entanto, no [REDACTED], além dos vínculos afetivos estabelecidos através das conversas informais com familiares das crianças nos momentos de chegada e partida, a díade convidou os pais a preencher um questionário sobre os hábitos das crianças no contexto familiar (cf. Anexo B4). O questionário revelou-se um instrumento fundamental de apoio à observação de cada criança em particular e todos os pais participaram no seu preenchimento. A díade teve ainda a oportunidade de participar numa reunião de pais, um momento que se revestiu de particular importância no desenvolvimento de uma relação de confiança entre a mestranda e as mães de duas crianças Bengalis, no sentido em que a mestranda auxiliou na tradução de alguns momentos da reunião para a língua inglesa, uma vez que as mães tinham dificuldade em compreender e falar em português. No final da reunião a mestranda continuou o diálogo em inglês e convidou-as a conhecer os trabalhos das crianças expostos na sala e corredor explicando o contexto em que foram desenvolvidos. A mestranda apelou ainda à participação do pai de A., do Bangladesh e da mãe de Mk., da Ucrânia, convidando-os a trazer livros escritos na sua língua materna para posterior adaptação ao português, mas este apelo não teve qualquer adesão. A díade envolveu-se ainda em todas as atividades relativas ao natal, tendo contado com o apoio das famílias para a construção coletiva de uma árvore de natal (cf. Anexo B2.?). No [REDACTED], a participação das famílias é frequente, pelo que a díade se mostrou sempre disponível para auxiliar, nomeadamente em dias de celebração, como por exemplo do dia do pai e da mãe. A díade apelou à participação dos pais, convidando-os a contribuir com informações sobre o bicho-de-conta, mas a adesão não correspondeu às expectativas da díade. A mestranda reconhece a importância que teria tido a inclusão dos pais na pesquisa e recolha de objetos para a realização, por exemplo, do jogo heurístico.

No que concerne à relação entre o par pedagógico, inicialmente a díade teve dificuldade em partilhar observações, constrangimentos e inseguranças, e em chegar a consenso sobre as atividades a planificar e desenvolver. No entanto, a díade rapidamente compreendeu a importância de desenvolver uma prática cooperativa no processo de co-construção do saber profissional. E, embora tenham ocorrido momentos de conflito ideológico sobre questões pedagógicas, a díade assumiu uma postura de partilha e entreajuda, comunicativa e aberta ao diálogo. Esta partilha de experiências e saberes, associada à segurança transmitida pelo par de formação, constituem, na perspectiva da formanda, a principal vantagem do desenvolvimento do estágio profissionalizante em díade.

Em suma, a PPS assumiu-se como um período de grande crescimento pessoal e como a primeira verdadeira experiência no domínio da educação, que se traduziu numa oportunidade modificar e, em certos casos, eliminar algumas conceções sobre a educação de crianças e o papel do educador. Ao vivenciar a responsabilidade que a profissão transporta, a mestranda compreendeu a importância de exercer “uma prática de relação, onde o adulto é capaz de respeitar a criança como uma pessoa, com o direito de exercer a sua vontade” (Mesquita-Pires, 2007, p. 142), e onde o educador desenvolve a sua ação articulando de forma coerente referentes teóricos e legais e adquire competências de “relacionamento interpessoal, organizacional e ético-deontológica” (idem, p. 83), proporcionando as estruturas adequadas às crianças de hoje, para que os adultos de amanhã cresçam como pessoas responsáveis, empáticas, críticas, justas e que nunca deixem de querer saber mais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada esta etapa de formação, a mestranda considera que este é apenas o início da construção da sua profissionalidade. A oportunidade de desenvolver a PPS em duas valências distintas, possibilitou à mestranda o contacto com uma nova realidade, a creche. Esta foi a etapa mais desafiadora de caminho percorrido com uma certa ansiedade devido à total inexperiência profissional neste contexto. A mestranda compreende agora que “bebés e crianças estão poderosamente auto-motivados para explorar e aprender – ao seu próprio ritmo, através dos seus próprios meios” (Post&Hohmann, 2011, p.28), no entanto, admite que na prática desenvolvida neste contexto as atividades planificadas foram, na maioria dos casos, excessivamente orientadas e/ou pouco exploradas. Desta forma, embora se tenha verificado uma evolução em domínios como a observação e planificação, essa evolução não se refletiu totalmente numa prática adequada às especificidades da idade, do grupo e de cada criança em particular. Por outro lado, a mestranda considera que a experiência desenvolvida em contexto de pré-escolar atravessou uma sucessão de fases, correspondentes ao que Lacey (1988, cit. in Mesquita-Pires 2007) designou por “estádios de socialização profissional” (p.111). O estágio descrito como “lua de mel” (p.111) terminou aquando da realização da primeira planificação, quando começou a ver com “maior realismo as competências necessárias ao acto educativo”, nomeadamente ao nível da qualidade das observações e planificações, a mestranda atravessou uma “fase de crise” (p.112), consequência das experiências menos positivas no decorrer das primeiras atividades de grupo. No decorrer da prática e com o apoio do par pedagógico e das reflexões conjuntas com a supervisora, a mestranda encontrou estratégias para lidar com a frustração, o que contribuiu para uma evolução positiva e uma adequação progressiva das práticas e estratégias adoptadas, passando assim para uma “fase de maior maturidade” (p.112). A mestranda salienta apenas o constrangimento sentido com a

aproximação da mudança de contexto, uma vez que, embora não tenha existido uma grande interação entre a díade a educadora cooperante, a prática desenvolvida pela educadora na sala do pré-escolar A do [REDACTED], será, sem dúvida, uma referência ao longo da vida.

Em conclusão, a mestranda considera que a PPS foi a experiência que mais contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais e para a atribuição de novos significados à imagem da criança, do perfil profissional e, enfim da concepção de uma educação que perspectiva o educador como alguém que está em constante processo de formação e reflexão.







- Kamii, C. (1996) *A Teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. 2<sup>a</sup>. Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L.; Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto a Educação Pré-Escolar*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação;
- Lei n.º 46/86 – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. D.R. n.º 237, Série I de 14 de outubro, pp. 3067-3081
- Lei n.º 5/97 – *Lei-Quadro do Sistema Educativo*. D.R. n.º34, Série I-A de 10 de fevereiro de 1997, pp. 670-673
- Majem, T. & Odena, P. (2001) *Descubrir jugando*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat.
- Marques, R. (1999) *Modelos Pedagógicos atuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas
- Mesquita-Pires, C. (2007) *Educador de Infância: teorias e práticas*. Porto: profedições
- Ministério Solidariedade e da Segurança Social, Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, S. (1996) *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para Educação de Infância* (pp. 139-159). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992) Formação de Professores e Profissão Docente. Policopiado.

Portaria n.º 262/2011 - *Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche*. D.R. n.º 167, Série I de 31 de agosto de 2011, pp. 4338-4343.

Post, J.; Hohmann, M. (2011) Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B. (Org.) (2002). Manual de investigação em Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teodoro, A. (2008) No fio da navalha. As tecnologias políticas de reforma e a luta pela fabricação da alma dos professores. In In Costa, J., A.; Neto-Mendes, A.; Ventura, A. (org. ) *Trabalho docente e organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vasconcelos, T. (1997) Ao redor da mesa grande: a prática educativa da Ana. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (coord.) (s/d). Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias. Lisboa: ME:DGIDC.

Veiga, E. (1995) Evolução dos Modelos e Teorias Subjacentes aos Programas de Intervenção Precoce. *O Fio de Ariana*, 2, 23-45. Porto.



## Anexos Tipo A

































Viana, F. L.; Teixeira, M. M. (2002) *Aprender a ler – da abordagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.















