

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Maria Inês Martins Monteiro

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**14**

Maria Inês Martins Monteiro

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof. Carlos Jorge De Sá Pinto Correia

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**14**

AGRADECIMENTOS

No final deste período de formação, que em certos momentos pareceu longo e impossível, gostaria de agradecer a todos aqueles que estiveram incondicionalmente ao meu lado e que nunca me deixaram desistir.

À minha avó, uma das mulheres da minha vida, que sempre me acompanhou e apoiou em todos os momentos e que me incentivou a nunca desistir dos meus sonhos.

À minha mãe, que nos últimos três anos se viu obrigada a fazer um grande esforço para que este sonho se pudesse concretizar.

Ao meu pai, meu herói, companheiro e confidente, que, esteja onde estiver, continuará a cuidar de mim.

Ao meu irmão e cunhada que sempre me apoiaram.

Às minhas sobrinhas, Beatriz, Benedita e Mafalda, que fazem os meus dias muito mais coloridos.

Ao meu namorado, agradeço todos estes anos em conjunto bem como todo o apoio, dedicação, orgulho e incentivo que me deram força para concluir esta jornada.

Ao Supervisor de Estágio, professor Carlos Jorge Correia, que em muito contribuiu para o meu desenvolvimento profissional.

E por fim, à minha colega e amiga, Cátia Araújo, com quem tive o privilégio de partilhar este período de prática pedagógica supervisionada. Um enorme obrigada pela confiança, pelo carinho e pelo apoio constante mas essencialmente pela amizade verdadeira e sincera que espero manter para o resto da vida.

RESUMO

O presente relatório de estágio surge no seguimento da prática pedagógica supervisionada desenvolvida, neste 2º ciclo de estudos, tanto em jardim de infância (educação pré-escolar) como em creche, e tem como objetivo destacar a importância deste período na nossa formação profissional, bem como a realização de uma análise reflexiva, acerca dos processos de desenvolvimento na prática, e que se pretendem enquadrados no *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*.

Considera-se importante mencionar que o estágio foi desenvolvido no Jardim de , numa sala de cinco anos e numa sala de dois anos, respetivamente.

De forma a desenvolver uma *praxis* competente, utilizou-se como metodologia a investigação-ação com recurso às “orientações globais para o educador” preconizadas pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Apesar de as “orientações globais para o educador” se encontrarem direcionadas para a educação pré-escolar, entendeu-se, após reflexão, que poderiam, perfeitamente, ser aplicáveis à creche.

A utilização de processos como observar, planear, agir e avaliar, articulados com a utilização de referenciais teóricos, são centrais na prática de qualquer educador de infância, de forma a sustentar as suas opções metodológicas. Entendeu-se, ainda, fundamental, acrescentar o processo da reflexão, transversal aos acima referidos, pois é através da reflexão que se avaliam as práticas e dinâmicas desenvolvidas, numa perspetiva de desenvolvimento socioprofissional.

Palavras-chave: Educador de Infância, desempenho profissional, reflexão, desenvolvimento socioprofissional.

ABSTRACT

This internship report follows the pedagogical supervised teaching practice, developed in this 2nd cycle of studies, both in kindergarten (pre-school) as in day care, and aims to highlight the importance of this period in our vocational training, and the realization of a reflective analysis about the development process in practice, and which are to be classified in the specific performance profile of professional early childhood educator.

It is considered important to mention that the training was developed in the , in a five year old and two year old classroom, respectively.

In order to develop a competent praxis, was used the action-research methodology using as resource the “global guidelines for the educator” recommended by the Curriculum Guidelines for Preschool Education. Although the "global guidelines for the educator" where targeted for pre-school education, it was felt, after reflection, that could be perfectly applicable to day care.

The use of processes such as observing, planning, acting and evaluating, articulated with the use of theoretical frameworks, are central to the practice of any kindergarten teacher, in order to sustain their methodological choices. It was understood, also fundamental, adding the process of reflection, cross to the above, it is through reflection that evaluate the practices and dynamics developed, in a perspective of occupational development.

Keywords: kindergarten teacher, professional development, reflection, occupational development.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico e Legal	3
2. Caracterização Geral da Instituição de Estágio	23
3. Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, e Apresentação de Eventuais Propostas de Transformação	31
Considerações finais	65
Referências	69
Bibliográficas	69
Legais	72
Outros documentos	73
Sitográficas	74
Anexos	
Anexos Tipo A	
Anexo A1 – Exemplo de uma planificação realizada no âmbito da educação pré-escolar	
Anexo A2 – Exemplo de uma planificação realizada no âmbito da creche	
Anexo A3 – Grelha de avaliação reguladora sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada	
Anexo A4 - Grelha de avaliação final sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada	
Anexo A5 – Exemplo de uma narrativa reflexiva individual mensal	
Anexos Tipo B – em formato digital	

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A:

A1 - Exemplo de uma planificação realizada no âmbito da educação pré-escolar

A2 - Exemplo de uma planificação realizada no âmbito da creche

A3 - Grelha de avaliação reguladora sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

A4 – Grelha de avaliação final sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

A5 - Exemplo de uma narrativa reflexiva individual mensal

ANEXOS TIPO B:

B1 – Quadros sínteses do modelo HighScope

B2 – Quadros síntese do Movimento da Escola Moderna

B3 – Freguesia de Aldoar

B4 – Informações biográficas das crianças da sala dos P [redacted]

B5 – Inquérito realizado aos encarregados de educação da sala [redacted]

[redacted]
B6 - Sala dos [redacted] (antes das modificações)

B7 – Rotina semanal [redacted]

B8 – Projeto curricular de sala [redacted]

B9 – Informações biográficas das crianças da sala [redacted]

B10 – [redacted] (antes das modificações)

B11 – Rotina semanal [redacted]

B12 – Projeto curricular de sala [redacted]

B13 – Planificações semanais corrigidas Pré-escolar

B14 – Planificações semanais corrigidas Creche

B15 – Narrativas reflexivas individuais mensais corrigidas

B16 – Registos fotográficos


B17 – Sala dos (depois das alterações)

B18 – Sala dos (depois das alterações)

B19 – Registo “As caras da mãe”

B20 – Registo “Partilhar”

ÍNDICE DE FIGURAS

- Fig. 1 – Exploração sensorial do novelo de lã
- Fig. 2 – Pintura da esfera através das mãos
- Fig. 3 – Interajuda entre pares
- Fig. 4 – Início da construção do foguetão
- Fig. 5 – Quadro das Boas Maneiras
- Fig. 6 – Realização das regras
- Fig. 7 – Quadro dos Espaços
- Fig. 8 – Associação das figuras geométricas às áreas da sala de atividades
- Fig. 9 – Procura das figuras geométricas
- Fig. 10 – Figura geométrica que cada criança encontrou
- Fig. 11 – Tabela de dupla entrada
- Fig. 12 – Identificação dos dias da semana
- Fig. 13 – Colocação no respetivo quadro a associação das figuras geométricas às áreas da sala de atividades
- Fig. 14 – Exemplificação do procedimento a adotar
- Fig. 15 – Cartolina previamente dividida em oito partes iguais
- Fig. 16 – Identificação das diferentes áreas no quadro
- Fig. 17 – Quadro dos Espaços (completo)
- Fig. 18 – Quadro das formas geométricas dos espaços
- Fig. 19 – Mura da área da casinha
- Fig. 20 – Empilhamento dos pacotes de leite
- Fig. 21 – Dinamização do teatro “A Carochinha e o João Ratão”
- Fig. 22 – Exploração dos instrumentos musicais
- Fig. 23 – Exploração da pista de carros
- Fig. 24 – 

- Fig. 25 – Caixa surpresa
- Fig. 26 – Réplica do livro “Partilhar”
- Fig. 27 – Jogo das cores
- Fig. 28 – Quadro das tarefas
- Fig. 29 – Exploração da história “A Surpresa de Handa”
- Fig. 30 – Participação das crianças na dinamização da história
- Fig. 31 – Exploração sensorial das frutas
- Fig. 32 – Exploração do paladar das diferentes frutas
- Fig. 33 – Realização das espetadas de fruta
- Fig. 34 – Painel com a sequência da história “A Surpresa de Handa”
- Fig. 35 – Puzzle com a associação dos animais às frutas da história
- Fig. 36 – Exercício de escuta ativa
- Fig. 37 – Visualização da composição
- Fig. 38 – Atividade “Aparecer Neve”
- Fig. 39 – Onde neva em Portugal
- Fig. 40 – Exploração do côco ralado
- Fig. 41 – Experimentação tátil do poliacrilato
- Fig. 42 – Observação da absorção da água
- Fig. 43 – Exploração da Neve Mágica

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e lecionada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, sob a responsabilidade da Doutora Sara Araújo, surge como requisito para a obtenção do grau de mestre, a realização do presente Relatório de Estágio, tendo este como finalidade fundamental a descrição e análise reflexiva das atividades e dinâmicas desenvolvidas ao longo deste período de estágio, realizado em contexto de jardim de infância (educação pré-escolar) e de creche.

O estágio acima mencionado equaciona o desenvolvimento das competências preconizadas no *Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância*. Para tal, teve a duração total de 300 horas, das quais 145 horas foram destinadas à prática desenvolvida na educação pré-escolar e 155 horas destinadas à prática desenvolvida no contexto de creche. É importante referir que a totalidade do estágio se desenvolveu no situado na freguesia de .

No que diz respeito à organização do presente documento, releva-se que este se compõe em três capítulos fundamentais, complementares entre si. Desta forma, o primeiro capítulo diz respeito ao Enquadramento Teórico e Legal, o segundo à Caracterização Geral da Instituição de Estágio e o terceiro à Descrição e análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, e Apresentação de Eventuais Propostas de Transformação. Para rematar, acrescentam-se ainda as considerações finais, não menos importantes que os capítulos precedentes.

Desta forma, no primeiro capítulo serão identificados e estudados os referenciais teóricos, utilizados no desenvolvimento e fundamentação das opções educativas, bem como fontes diversas, que auxiliaram na construção de

conhecimentos relativamente à educação de infância e à profissionalidade. No segundo capítulo dar-se-á a conhecer o centro de estágio e o seu meio envolvente, serão ainda caracterizadas as salas de creche e de educação pré-escolar, nas quais se realizou o estágio. Por fim, o terceiro capítulo, assumindo papel de destaque neste documento, pretende demonstrar a evolução das competências profissionais desenvolvidas ao longo da prática pedagógica supervisionada.

Nas considerações finais, tal como o próprio nome indica, constará uma breve resenha e reflexão acerca deste período de formação profissional.

Ao longo de todo o relatório serão utilizados diversos referenciais teóricos, que auxiliaram a praxis, e recorrer-se-á constantemente à reflexão pós ação para análise das atividades e dos processos desenvolvidos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo, abordar-se-ão os referenciais teóricos e legais, utilizados ao longo deste percurso, e que sustentaram a praxis da mestranda, ou seja, a “prática fundamentada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito (...) fundamentado em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2012, p.15).

Este capítulo tem especial importância pois é com base nestes referenciais que se desenvolve aquilo que se denomina de “conhecimento na ação” (Alarcão, 1996, p.16), resultante do facto de “nos colocarmos numa perspectiva de auto-observadores, quando reflectimos sobre as nossas acções e tentamos descrever o conhecimento tácito que lhes está subjacente” (idem, p.16). Como conhecimento tácito entende-se “um conhecimento de tradições, rotinas e procedimentos, mas não um conhecimento explícito teoricamente fundamentado” (Formosinho, 2012, pp.14-15).

Esta prática reflexiva está também presente no *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*, mais precisamente na dimensão profissional, social e ética. O educador deve recorrer “ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente” (Decreto-lei nº 240/2001, p.5570).

Considera-se assim, relevante fazer uma abordagem ao contexto de Educação de Infância. Deste conceito compreende-se a junção de duas valências: a creche destinada a crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade e a educação pré-escolar destinada a crianças dos 3 anos até à idade de entrada no 1º ciclo do

Ensino Básico. Conforme é sabido, estas valências não são tuteladas pelo mesmo organismo, sendo que a creche está sob a tutela do atual Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social e a educação pré-escolar pelo atual Ministério da Educação e Ciência.

Falar sobre Educação de Infância, em Portugal, é relativamente recente, concretamente após os anos 70 do século XX, muito devido aos contextos sociais e económicos das famílias.

Até ao século XIX, era natural fundir-se os contextos de vida familiar, económica e social e portanto, era neste conjunto, que as crianças cresciam e se iniciavam no mundo do trabalho, desde as mais tenras idades. As crianças eram, assim, vistas como uma unidade económica que ajudaria a família no seu sustento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Mais tarde, com a industrialização, começou a separar-se o contexto familiar e o contexto de trabalho, uma vez que as mulheres começam a dar os primeiros passos no mundo do trabalho fora de casa.

Na segunda metade do século XX, devido à Primeira Guerra Mundial, mas principalmente à Segunda Guerra Mundial, bem como à forte aceleração económica e conseqüente necessidade da mão-de-obra feminina, aliada à emancipação da mulher, “a grande maioria das famílias precisa de uma instituição que assegure a guarda segura dos seus filhos enquanto os pais trabalham” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.9). Todos “estes fenómenos sociais têm provocado mudanças no exercício das funções familiares, levando à procura de soluções complementares para os cuidados de crianças fora do espaço familiar” (Portaria nº 262/2011, p.4338).

Desde o final do século XX até aos dias de hoje, a família tornou-se cada vez mais pequena, centrando-se apenas no casal e nos filhos, por vezes apenas um ou dois filhos ou mesmo em famílias monoparentais. Os avós passaram a desempenhar um papel essencial no apoio à família, tanto para cuidar da criança,

como para as deslocações entre a escola e a habitação. Contudo, nem todas as famílias dispõem, nos dias de hoje, de tal retaguarda.

O papel desempenhado pela família na guarda das crianças diminuiu consideravelmente, conduzindo a uma necessidade crescente de se oferecer “generalizadamente um contexto formal de creche quer para guarda segura das crianças quer para lhes proporcionar vivências e experiências alargadas, para além das proporcionadas pelo contexto da família nuclear” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.10).

Apesar de a primeira instituição de atendimento de crianças ter sido criada em 1834, ou seja, ainda no período da monarquia, “foi necessário mais de um século para que fosse criada uma rede pública de jardins-de-infância dependentes do Ministério da Educação” (Cardona, 1997, p.13), uma vez que, inicialmente, a educação de infância, se desenvolveu dependente da segurança social e de proprietários independentes, sem existir uma política definida.

Só em 1986, com a *Lei de bases do sistema educativo*, é concedido, a todos os portugueses, o direito à educação e à cultura. A educação pré-escolar passa a fazer parte do sistema educativo e é vista como complementar da ação educativa da família. Apesar de o Estado ter a obrigação de assegurar uma rede de pública de jardins de infância, a sua frequência é, ainda, facultativa. A Lei de Bases define ainda que “a orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância” (Lei nº 46/86, p.3075).

O educador de infância tem um papel fundamental em todo este processo educativo se for competente. Segundo o *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico* é papel do educador de infância conceber e desenvolver o currículo, através da planificação, organização e avaliação; participar na organização do ambiente educativo, nomeadamente ao nível da organização dos espaços e materiais e da utilização de materiais estimulantes; deve igualmente ter um papel ativo na

observação, planificação e avaliação e de fomentar o desenvolvimento do currículo integrando todas as áreas de saber (decreto-lei nº 241/2001).

Em 2009, a Lei nº 85/2009 prevê novas alterações à Lei de bases, nomeadamente no que diz respeito ao estabelecimento do regime de escolaridade obrigatória, para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar, e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos.

No que concerne à valência da creche, apesar de existirem documentos reguladores, esta ainda não é reconhecida como fazendo parte do sistema educativo formal.

Na análise realizada a dois normativos referentes à creche, nomeadamente o Despacho Normativo nº 99/89 e a Portaria nº 262/2011, constata-se, logo no início uma discrepância na quantidade de objetivos definidos para a creche. Em 1989, o despacho conta com apenas três objetivos, sendo eles: i) proporcionar um atendimento individualizado, seguro, afetivo e físico que contribua para o desenvolvimento global da criança, ii) colaborar com as famílias nos cuidados e responsabilidades do processo evolutivo da criança e iii) o despiste precoce de deficiências ou inadaptações. Na portaria de 2011 estes objetivos são aumentados para o dobro e reformulados. A creche continua a desempenhar os objetivos previstos anteriormente, e começa a ser ainda vista como um facilitador entre a vida familiar e profissional dos agregados, devendo proporcionar condições para que a criança se desenvolva integralmente, ou seja, num ambiente de segurança física e afetiva. Deve ainda promover a articulação com a comunidade envolvente.

No que concerne à educação pré-escolar, observa-se que esta é a primeira etapa da educação, “sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, p.670).

A rede de educação pré-escolar organiza-se em dois âmbitos: público e privado, sendo que este último se subdivide ainda em “ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social e em instituições sem fins lucrativos” (idem, p.672). Estas duas redes são “complementares entre si, visando a oferta universal e a boa gestão dos recursos públicos” (idem, p.671).

Tal como nos documentos preconizados para a valência de creche, a *Lei-quadro da educação pré-escolar* define nove objetivos para esta valência. Salienta-se, como mais relevantes, o facto de a educação pré-escolar promover a consciência progressiva do papel que a criança desempenha na sociedade, nomeadamente no que concerne ao respeito pela pluralidade de culturas, deve igualmente estimular o desenvolvimento global das crianças, respeitando sempre as características individuais e de forma a fomentar aprendizagens diversas e significativas, desenvolver o espírito crítico e a curiosidade e ainda a “expressão e comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização e de compreensão do mundo” (idem, pp.671-672).

Entende-se que, para se cumprir a maioria dos objetivos acima previstos, é necessário praticar um modelo de pedagogia participativa. Para clarificar esta ideia é imprescindível, antes de mais, perceber o que é afinal uma pedagogia. Por pedagogia entende-se “um espaço «ambíguo» de relação entre fundamentos e ação (...) uma triangulação constantemente renovada, de crenças, teorias e princípios éticos” (Formosinho, 2012, p.16). Existem, assim, dois tipos de pedagogias: a transmissiva e a participativa.

A pedagogia transmissiva entende a criança como um ser essencialmente passivo, ou seja, que este “educando, à entrada da escola, é como uma tábua rasa, cera a fundir, barro a modelar, folha branca para ser escrita, copo a encher” (Formosinho, 2012, p.17). Nesta pedagogia pratica-se um tipo de educação que Paulo Freire designa por prática bancária. Esta analogia diz respeito ao facto de

o educador depositar/transmitir os conhecimentos e de a criança ser um mero ouvinte. O ensino é, assim, centrado na figura do educador, pois é nele que se centram todos os poderes, ou seja, “a educação orienta-se, pois, mais para a obediência que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação” (Formosinho, 2012, p.17).

Por outro lado, existem as pedagogias baseadas em crenças e valores participativos. Como o próprio nome indica, pretende-se que, neste tipo de pedagogia, todos os atores, sejam eles educadores, crianças, famílias, comunidades, entre outros, estejam envolvidas num processo a que se chamou ensino-aprendizagem, ou seja, no qual o educador não seja apenas o transmissor e as crianças os recetores, mas que exista uma troca constante de conhecimentos. O educador deve ter sempre presente a sua posição enquanto importante agente educativo e de cuidados.

As pedagogias participativas veem a criança como um Ser com competência, construtora do seu próprio conhecimento e com voz ativa em todo o processo. Devem ser reconhecidas as competências que a criança tem, tais como a “competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 14).

Neste tipo de pedagogias o educador deve reconhecer a imagem de criança acima enunciada e respeitá-la.

Não existe um currículo propriamente dito para a educação de infância, contudo, encontram-se disponíveis dois documentos, elaborados pelo Ministério da Educação e Ciência: as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE) e as *Metas de aprendizagem*.

As OCEPE, não sendo um programa, uma vez que “adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (Decreto-lei nº5220/97, p.13), são também mais gerais e abrangentes. Atentando o esforço dos educadores em praticar, cada vez mais, uma pedagogia participativa, considera-se que a

aprovação das OCEPE constituem um avanço significativo na prática de uma pedagogia participativa e na promoção da qualidade da educação pré-escolar.

Mais tarde, nomeadamente em 2010, são implementadas as *Metas de Aprendizagem*. Julga-se que se trata de um documento que constitui um retrocesso dos esforços, desenvolvidos durante anos, para melhorar a educação. Além de ser um documento que quase obriga o educador a fazer uma avaliação sumativa, considera-se ainda que o seu conteúdo é pouco consistente, sendo que, estando apenas dirigido ao final da educação pré-escolar, alguns tópicos serão certamente atingidos muito antes desta etapa, e outros, pelo seu carácter abstrato, não serão atingidos até ao final da educação pré-escolar. Acredita-se que, ao serem disponibilizadas as *Metas de aprendizagem*, o Ministério da Educação e Ciência tem como objetivo perspetivar uma educação mais transmissiva e cada vez menos participativa, com o objetivo de alcançar objetivos bem definidos.

Ressaltando ainda a relevância que as OCEPE nos oferecem, constata-se que neste documento também estão presentes as *Orientações globais para o educador*. Assim, para que o processo educativo se desenvolva com intencionalidade, a intervenção do educador de infância deve equacionar as seguintes etapas previstas nas OCEPE: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

A observação é fundamental para a intervenção pedagógica que a nossa prática quotidiana nos exige (Estrela, 2008). Como previsto neste documento, esta deve ser direcionada ao grupo mas também a cada criança em particular, de forma a praticar a diferenciação pedagógica. Estrela (2008) esclarece-nos ainda que, a observação vai além da perceção, ou seja, devemos sempre ir à procura de explicações para os fenómenos observados, assentando num ciclo de ver, olhar e interpretar. A observação realizada é a base da planificação e da avaliação.

A planificação deve compreender aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para a igualdade de oportunidades, entre todas as

crianças. As atividades, além de terem em conta os interesses do grupo, ou de crianças em particular, devem ser dotadas de intencionalidade e permitir a articulação com as diferentes áreas e domínios de conteúdo. A participação das crianças neste processo é indispensável.

A ação é a concretização das atividades, previstas na planificação, tendo sempre em conta as situações imprevistas, que devem ser utilizadas como oportunidades pedagógicas, tão ou mais ricas que as atividades programadas.

A etapa seguinte compreende a avaliação. Entende-se que este é um aspeto bastante delicado e subjetivo. Antes de avaliar as crianças, o educador de infância deve avaliar-se a si próprio, de forma a analisar a qualidade das oportunidades que ofereceu às crianças. É importante que este processo também seja realizado em conjunto com as crianças e que estas tenham voz ativa neste processo. Como referem as OCEPE, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Decreto-lei 5220/97, p. 9379).

Depois de se fazer referência à importância que a avaliação assume enquanto reflexão da prática do educador de infância, importa salientar, de que forma é que esta é importante para as crianças. Desta forma, destaca-se que, a avaliação pretende “envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, inerente ao desenvolvimento da actividade educativa, que lhe permita, enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e que vai ultrapassando” (Circular nº17, p.4)

Posteriormente surge a comunicação e a articulação. A troca constante de informações entre crianças, encarregados de educação e educadores conduz ao enriquecimento do processo educativo, deste modo, tanto a família como a comunidade devem ser chamados a participar na vida quotidiana das crianças. A articulação com o 1º ciclo do ensino básico deve ser realizada também pelo educador de infância. O facto de a criança frequentar o jardim de infância, agiliza este processo de escalada para o ciclo seguinte.

Apesar de não estar equacionado nas OCEPE a mestranda entende necessário acrescentar a etapa da reflexão. A importância desta etapa foi já abordada no início do presente capítulo.

Para potenciar experiências significativas a crianças de tão tenra idade, é necessário conhecer alguns modelos pedagógicos.

Para Zabalza (2003) um modelo é “um esquema simplificado das dimensões que, a partir de uma dada posição teórica, se identificam com os eixos fundamentais em torno dos quais se articulam as restantes componentes do ensino” (p.86).

No que diz respeito aos modelos pedagógicos, estes são definidos como “conjuntos coerentes de referências nas quais assentam o trabalho do educador e a relação pedagógica; não são guias, receituários nem manuais, ou se forem, deixam talvez de ser pedagógicos e passam a ser apenas modelos” (Ataide, 1986 citado por Varela & Mota, 2011, p.5). Ainda para Spodek e Brown (2002) citados por Maia (2008), “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (p.33).

Desta forma, apresenta-se como referências as seguintes perspetivas: a proposta de Goldshmid e Jackson, a abordagem *HighScope*, a perspetiva *Reggio Emilia*, e o *Movimento da Escola Moderna* (MEM).

A proposta de Goldshmid e Jackson é destinada especificamente para a creche. O educador que se rege por esta proposta deve abarcar três papéis centrais: i) o de organizador, relacionado com a organização dos espaços, materiais e tempo; ii) o de facilitador, associado ao apoio emocional que o educador de infância fornece à criança e por fim iii) o papel de iniciador, ou seja, o seu papel na dinamização das atividades previstas (Araújo, 2013).

A abordagem *HighScope* foi desenvolvida em Ypsilanti, no Michigan, em 1960, para servir crianças consideradas em risco. Dois anos mais tarde, Weikart

deu início ao Perry Preschool Project para dar resposta ao insucesso dos alunos provenientes dos bairros mais pobres (Hohmann & Weikart, 2011).

O *HighScope* destina-se para ambas as valências da educação de infância apesar de existirem diferenças em alguns aspetos. A estagiária praticamente não se guiou por este modelo na educação pré-escolar, ao contrário do que aconteceu na creche.

Este currículo sustenta-se em cinco princípios básicos presentes na “Roda da aprendizagem” existente tanto para creche como para a educação pré-escolar. Na primeira os princípios são: i) a aprendizagem ativa, ii) a interação adulto-criança, iii) o ambiente físico, iv) os horários e rotinas e por fim a v) observação da criança (Post & Hohmann, 2011). Na segunda, apesar de encerrarem nomenclaturas distintas, os princípios são semelhantes: i) a aprendizagem pela ação, ii) a interação adulto-criança, iii) o ambiente de aprendizagem, iv) a rotina diária e v) a avaliação (Hohmann & Weikart, 2011) (cf. Anexo B1).

Iniciando esta análise pelos eixos centrais da “Roda da aprendizagem”, Post & Hohmann referem que “desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente” (p.11). Esta aprendizagem é realizada, em crianças pequenas, através do corpo e dos sentidos, fazendo uma exploração sensoriomotora dos objetos e materiais que as rodeiam. No que se refere à aprendizagem pela ação, concorda-se com Jean Piaget que refere que “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem das crianças, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (Piaget, n/d. citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.19).

As experiências-chave no currículo *HighScope* têm especial relevância, uma vez que, “representam aquilo que os bebés e crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem ativa” (Post & Hohmann, 2011, p.12). As experiências-chave para creche são: i) sentido de si próprio, ii) relações sociais, iii) representação criativa, iv) movimento, v) música, vi) comunicação e

linguagem, vii) exploração de objetos, viii) noção precoce de quantidade e número, ix) espaço, x) tempo.

Na educação pré-escolar as experiências-chave conjugam-se em: i) representação criativa, ii) linguagem e literacia, iii) iniciativa e relações interpessoais, iv) movimento, v) música, vi) classificação, vii) seriação, viii) número, ix) espaço e x) tempo (cf. Anexo B1).

A interação adulto-criança é comum a ambas as valências. As interações das crianças com os adultos, nomeadamente com as figuras de referência, funcionam como o combustível necessário para que as crianças possam explorar o mundo que as rodeia, seja ele social ou físico (Post & Hohmann, 2011). O adulto tem o papel importantíssimos de encorajar as experiências e as descobertas dos bebés e crianças durante as conversas ou brincadeiras. Conforme é referido por Post & Hohmann “se as relações com os pais e educadores ou amas forem apoiantes, moldam as percepções que a criança tem de si enquanto ser humano capaz, confiante e merecedor de confiança” (p.14). Ao estabelecer relações verdadeiras, o adulto pode partilhar o controlo com as crianças o que permite que estas expressem com “liberdade e confiança os seus pensamentos” e de acordo “com uma abordagem de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, pp.6-7).

É possível encontrar ainda na “Roda de aprendizagem” da creche o ambiente físico e o ambiente de aprendizagem preconizado na “Roda de aprendizagem” da educação pré-escolar (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011). Nesta dimensão é dada especial atenção aos materiais selecionados e à disposição das diferentes áreas de interesse, sendo que esta última deve ser realizada claramente para que a criança possa estar dependente do adulto.

A sala pré-escolar encontra-se, assim, organizada nas seguintes áreas: a área da casinha, da areia e água, dos blocos, das atividades artísticas, dos brinquedos, dos livros e da escrita, da carpintaria, da música e movimento, dos computadores e área de exterior (Hohmann & Weikart, 2011) (cf. Anexo B1).

Em creche, o ambiente de aprendizagem deve criar ordem e flexibilidade, proporcionar conforto e segurança e apoiar a abordagem sensoriomotora das crianças à aprendizagem. Assim, a sala apresenta-se dividida em área de refeições, área de dormir e de descanso, área de higiene, área de movimento, área da casinha de bonecas, área de areia e água, área dos livros, área das artes, área de blocos, área de brinquedos e recreio exterior (Post & Hohmann, 2011) (cf. Anexo B1).

Segundo a visão *HighScope*, tanto o espaço, referido anteriormente, como o tempo, são áreas de intervenção do educador de infância. Desta forma, no que diz respeito à rotina diária, apesar de ser o educador de infância a definir a estruturação diária e semanal, esta nasce dos contributos decisivos tanto das crianças como do educador. Consideram que esta é uma área de intervenção do educador de infância pois este tem o papel ativo e decisivo de “conhecer as necessidades desenvolvimentais da criança em geral, as necessidades e interesses do seu grupo específico e de cada criança” (Oliveira-Formosinho, 2012, p.86).

Na creche, uma rotina clara, permite que as crianças se sintam mais confiantes e seguras ao longo do dia, bem como nas passagens entre atividades, uma vez que “saber o que irá acontecer no momento seguinte, por exemplo, quando se acorda da sesta, ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia”, reduzindo assim a sua ansiedade (Post & Hohmann, 2011, p.195).

Apesar de existir uma rotina que se vai reproduzindo dia após dia ao longo dos tempos, esta é sempre flexível. Post e Hohmann (2011) referem a importância de organizar o dia em torno de acontecimentos diários regulares e em torno das rotinas relacionadas com os momentos de higiene, de seguir de forma consistente o plano diário, da adaptação aos ritmos naturais e temperamentos próprios da individualidade de cada criança. Consideram ainda essencial a transição suave entre atividades.

O plano diário *HighScope* envolve os momentos de chegada e partida, o momento das refeições, as rotinas de cuidados corporais, o tempo da sesta, o tempo de escolha livre e o tempo de exterior.

As rodas de aprendizagem contêm ainda como dimensões a observação de casa criança, no âmbito da creche, e a avaliação, no âmbito da educação pré-escolar.

A observação da criança é uma componente fundamental em ambas as valências. Em creche, esta observação focaliza-se em tentar recolher o máximo de informação possível sobre a criança e possibilitar que os educadores de infância se tornem parceiros dos pais e deem continuidade, no jardim de infância, aos cuidados que as crianças têm em casa. Permite ainda moldar todos os eixos da roda de aprendizagem a cada uma das crianças, respeitando a sua individualidade (Post & Hohmann, 2011).

A avaliação é realizada diariamente através dos dados que o educador recolhe por meio da observação. Os adultos que compreendem a equipa educativa da sala reúnem-se várias vezes ao dia para partilharem as suas observações e assim planificarem com base nas mesmas. Observa-se assim que, “avaliar, neste modelo, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Maia, 2008, p.35).

A perspetiva *Reggio Emilia* surgiu numa cidade, com o mesmo nome, situada a Norte de Itália, da vontade dos cidadãos de Villa Cella construírem uma escola para as crianças mais pequenas. Esta perspetiva foi impulsionada por Loris Malaguzzi que, ao saber da iniciativa que aqueles cidadãos haviam tomado, se dirigiu para o local. Atraído por este movimento de cooperação e colaboração, Malaguzzi iniciou um trabalho com a comunidade de forma a conhecer melhor as crianças que iriam frequentar esta escola. Surgiu assim, a primeira escola *Reggio Emilia* (Lino, 2012).

Esta perspetiva destina-se tanto para a creche como para a educação pré-escolar e caracteriza-se essencialmente pelo trabalho colaborativo e cooperativo

entre crianças, educadores, comunidade e demais atores envolvidos no processo educativo. Alguns autores afirmam mesmo que “a educação das crianças pequenas é uma tarefa demasiado complexa para ser apenas da responsabilidade dos pais e das escolas; a comunidade tem um importante papel em todo este processo” (Spaggiari, 1998, citado por Lino, 2012, p.112).

A ênfase deste processo de colaboração e de cooperação é o elemento “chave” no processo educativo (Lino, 2012), pois permite que este seja realizado de forma bidirecional, no qual “todos os implicados no processo educativo são educadores e educandos (Malaguzzi, 2001, citado por Lino, 2012, p.118). Para que tal seja possível o diálogo deve ser a forma de comunicação por excelência.

A criança tem ainda um papel ativo e competente na construção do seu próprio conhecimento uma vez que “a ênfase não é colocada na criança individual, mas na criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, professores, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente” (Lino, 2012, p.118).

Pelos motivos acima apresentado, *Reggio Emilia* é também conhecida como a “pedagogia das relações” (Malaguzzi, 2001, citado por Lino, 2012). Esta forma de promoção de desenvolvimento de aprendizagens fornece inúmeras vantagens para o desenvolvimento individual e do grupo.

No que se refere às dimensões pedagógicas da presente perspectiva, verifica-se que o ambiente físico é alvo de especial atenção. O espaço é definido como o terceiro educador, pois “deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2012, p.120).

O ambiente educativo em *Reggio Emilia* tem como objetivos a promoção social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre todos os envolvidos (Lino, 2012).

Prevê-se a existência de três espaços principais: a *piazza*, o *atelier* e a sala de atividades. A *piazza* localiza-se num espaço central, em redor do qual de

localizam os restantes espaços. É o local privilegiado para as interações sociais. O *atelier* é o local onde se desenvolvem as “cem linguagem”, ou seja, exercida a expressão simbólica de todas as áreas do saber (documentação, atividades e projetos, registos, entre outros), onde são focalizadas todas as formas de expressão simbólica. A sala de atividades contém as diversas áreas de jogo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Além das áreas principais acima elencadas, existem outras, nomeadamente a biblioteca, que contém um conjunto variado de literatura bem como computadores; a sala de música onde se podem encontrar instrumentos musicais variados, sobretudo os construídos pelas crianças e pelas famílias; e por fim o arquivo. Este último funciona como uma espécie de centro de documentação. É um local onde as crianças e comunidade educativa se encontram diariamente.

Referentemente às áreas de jogo pode encontrar-se a área das construções, dos jogos, da casa, das ciências e experiências e área da escrita (Lino, 2012).

O espaço exterior é pensado de forma a respeitar a sua natureza própria, ou seja, são preservadas características como a irregularidade dos solos, as zonas de sombra, as características naturais, entre outros. Deve ser dotado de materiais e estruturas nas quais as crianças possam brincar e contactar com a natureza.

No que se refere ao tempo educacional, na proposta *Reggio Emilia*, este “está organizado de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação” (Lino, 2012, p.126), com tal prevê-se que exista um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e de grande grupo.

Pela manhã, e logo posteriormente à chegada do grupo, é realizada uma assembleia, a primeira do dia, na qual é dada oportunidade às crianças de escolherem as atividades que pretendem realizar ao longo da manhã. De seguida “dá-se início a novos projetos, decide-se continuar trabalhos já começados, ou realizar atividades que não se integrem nos trabalhos de projeto. As crianças seleccionam as materiais e os instrumentos necessários para levar a cabo o que se propuseram a fazer” (Lino, 2012, p.126).

Esta proposta pedagógica prevê também que as crianças partilhem com os adultos as responsabilidades decorrentes do quotidiano, desempenhando funções como pôr a mesa do refeitório, tratar das plantas ou dos animais, limpar os materiais e os equipamentos existentes na sala de atividades, entre outras tarefas.

No tempo educativo *Reggio Emilia* destacam-se diversos momentos: i) o momento da chegada, ii) o período da manhã, iii) tempo de refeição, iv) preparação para o sono, v) período destinado ao sono e ao jogo tranquilo, vi) lanche, vii) preparação para a partida e viii) tempo de partida (Araújo, 2013). Denota-se que esta descrição da rotina *Reggio Emilia* não compreende os momentos relacionados com a higiene.

Esta é uma perspetiva que privilegia o trabalho por projeto. Para Lino (2012) “os projetos constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo” (p.130). Estes projetos podem variar na duração e são resultantes da colaboração entre crianças e educadores. É através deste trabalho de colaboração e reflexão que emergem as verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo (ZDP) “onde os adultos [e crianças] menos experientes são desafiados e aprendem com o apoio de outros mais competentes e experientes” (Lino, 2012, p.131). A ZDP é a distância entre o desenvolvimento real e o potencial, que está próximo mas que ainda não foi atingido (Vygotsky, 1979 citado por Lino, 2012). O educador de infância desempenha o papel de mediador, ou seja, é ele que vai ajudar a criança a concretizar um desenvolvimento que ainda não consegue sozinha.

A documentação pedagógica assume também um papel essencial. É um meio de sustentação tanto da planificação como da avaliação. A documentação desempenha, assim, três funções essenciais: i) proporciona à criança uma memória das experiências realizadas, ii) proporciona aos educadores de infância uma perspetiva sobre o processo de aprendizagem das crianças para refletir sobre a sua prática, a sua imagem de criança e o seu papel na educação de infância, e por fim, iii) providencia informação para os pais e para o público em geral sobre

o que acontece nos jardins de infância como um meio de provocar reações e solicitar apoios (Lino, 2012).

O Movimento da Escola Moderna Português (MEM) é uma das perspectivas pela qual a mestrandia mais se entusiasmou. Seguindo inicialmente o modelo de Freinet, o MEM, apoiando-se em Vygotsky e Bruner, evoluiu, mais tarde, para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens.

Este movimento concebe a escola “como comunidade de partilha das experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas” (Niza, 2012, p.144). Entende-se assim, que é oferecida especial relevância e valorização à cooperação e a solidariedade, visando deste modo uma sociedade mais democrática.

O MEM assenta em três grandes finalidades que dão sentido ao ato educativo: i) a iniciação às práticas democráticas; ii) a reinstituição dos valores e das significações sociais; iii) a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2012).

A execução destas três finalidades permitem que seja posto em prática uma “organização cooperada” (Niza, 2012, p.145), dando assim possibilidade a que todos, entenda-se crianças e adultos, tenham voz no processo educativo. A participação das crianças neste processo possibilita a apropriação e integração do conhecimento, realizando assim o processo de metacognição. Niza (2013) referindo Vygotsky (1988) afirma que “a tomada de consciência (metacognição) da apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua construção, dá dimensão crítica e clarificadora (desmistificadora) aos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais da sua construção” (p.145).

Os educadores do MEM aplicam as orientações curriculares para a educação pré-escolar, com o objetivo de proporcionar às crianças vivências em diversas áreas do saber (Folque, 2012).

Relativamente ao espaço da sala, este está dividido em sete áreas de atividades: i) laboratório de ciências e matemática, ii) *atelier* de artes plásticas,

iii) oficina de escrita e reprodução, iv) área da biblioteca e da documentação, v) área da dramatização e do faz de conta, vi) área das construções e da carpintaria, vii) área da cultura alimentar (Folque, 2012). Este último não consta nos espaços preconizados por Niza (2012) (cf. Anexo B2).

O tempo educativo deve ser “agradável e altamente estimulantes, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (Niza, 2012, p.151) e encontra-se estruturado em torno de duas unidades de tempo, o dia e a semana.

O dia numa sala de jardim de infância MEM inicia-se com o acolhimento e a reunião de conselho, onde se planeia o dia. A hora seguinte é destinada ao desenvolvimento de atividades e projetos de seguida tem lugar uma pequena pausa. Posteriormente o grupo volta a reunir-se para o tempo de comunicações que se destina à apresentação, por parte das crianças, do trabalho desenvolvida. De seguida tem lugar o almoço. O período da tarde é dedicado a atividades culturais e às chamadas “horas de...”, ou seja, à hora do conto, da culinária, da participação das famílias em atividades específicas, à música, dança, entre outros. No final do dia é realizado um balanço em conselho no qual é realizada a avaliação do dia. À sexta-feira este balanço é realizado acerca de toda a semana. (Folque, 2012).

Este movimento é também bastante conhecido pela utilização de bastantes e diversos *instrumentos de pilotagem*. Estes instrumentos destinam-se a ajudar, educadores e crianças a planear e a avaliar, bem como documentar o quotidiano do grupo. Numa sala que segue a perspetiva *MEM* existem normalmente, entre outros, o mapa de presenças, o mapa de atividade, inventários, diário de grupo, mapa de regras de vida e quadro de distribuição de tarefas (Folque, 2012).

O Movimento da Escola Moderna Português, tal como a perspetiva *Reggio Emilia*, utiliza a metodologia de trabalho de projeto como método de trabalho. Para Niza (2012) “os projetos caracterizam-se por uma cadeia de atividades que

se têm de «desenhar» mentalmente (...) para responder a uma pergunta que fizemos” (p.152).

Em MEM o trabalho de projeto atravessa cinco fases distintas. Inicialmente realiza-se a formulação, ou seja, a identificação de um problema que surge da conversa em grande grupo no momento do acolhimento. Após estar identificado o problema as crianças realizam um balanço diagnóstico no qual tentam perceber aquilo que já sabem e o que querem saber sobre aquele tema. Para levar o projeto avante é necessário efetuar a divisão e distribuição do trabalho de forma a definir quem faz o quê, quando e onde. A fase quatro diz respeito ao desenvolvimento do trabalho propriamente dito. Aqui são realizadas as pesquisas e resolvidos os problemas que se colocaram no início. Frisa-se que não é necessário que o grupo todo trabalhe ao mesmo tempo no mesmo projeto. O projeto pode pertencer a um pequeno grupo de crianças ou até apenas a uma criança. Este processo culmina com a comunicação ao restante grupo e à comunidade dos resultados obtidos.

Os educadores que seguem este projeto devem assumir-se, como “promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação, animadores cívicos e morais do treino democrático, auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude cívica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada” (Niza, 2012, p.158).

Além do conceito de ZDP apresentado em Reggio Emilia, o MEM abarca igualmente a noção de *scaffolding* (colocar andaimes). Esta noção está relacionada com o apoio que o adulto deve dar à criança na resolução de determinado problema. Quanto mais dificuldade a criança tiver a atingir determinado objetivo mais apoio o adulto deve dar. Segundo Vasconcelos (2005) “o processo de *scaffolding* mantém intacta a dificuldade da tarefa, mas o papel da criança é simplificado através da intervenção do adulto” (p.37).

A avaliação é realizada formativamente tendo em conta todo o processo de desenvolvimento da educação. Destaca-se como elementos essenciais para a regulação formativa elementos como a observação, os registos coletivos e individuais, as comunicações, o acompanhamento dos processos e das produções das crianças, o diário, o debate e a reflexão em conselho (Niza, 2012).

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

No presente capítulo proceder-se-á à caracterização da instituição na qual se realizou toda a prática pedagógica supervisionada.

O estabelecimento, de cariz particular e cooperativo, no qual foi realizado este período de prática pedagógica supervisionada, denomina-se de [] e situa-se na freguesia de [] (cf. Anexo B3).

Esta freguesia faz fronteira com Ramalde, com o Oceano Atlântico, com o concelho de Matosinhos, com a foz do Douro e com Lordelo do Ouro.

A freguesia de Aldoar alberga cerca de 14 mil habitantes, distribuídos por uma área de 2,67 quilómetros quadrados. Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, estes 14 mil habitantes correspondem a 5,41% dos habitantes do concelho de Matosinhos, sendo que destes, 19,62% têm mais de 65 anos e 13,98% são crianças ou adolescentes. Constatam-se ainda que existem 4.850 famílias residentes na freguesia, das quais 21,9% são compostas apenas por um indivíduo e apenas 8,06% são compostas por mais de quatro elementos.

Atualmente a freguesia é composta por espaços rurais e urbanos, sendo o urbanismo cada vez mais acentuado. Aldoar é sobretudo uma área residencial, que usufrui de uma rede de transportes públicos, boas acessibilidades e uma diversidade de equipamentos sociais.

E

Abarca crianças de ambos os sexos, praticando assim um sistema de coeducação, que frequentam o berçário, a creche e a educação pré-escolar.

O [] nasceu em 2001 pela mão da sócia gerente/proprietária/diretora

[]
Desde a sua criação até ao ano de 2006, [] funcionou próximo da Avenida da Boavista numa casa adaptada. Tendo esta se tornado insuficiente para responder adequadamente às necessidades, em fevereiro de 2007 a instituição mudou-se para a atual morada. Esta nova casa foi construída de raiz, seguindo as indicações da [] e todos os envolvidos no projeto transitaram para as novas instalações.

Respeitante à caracterização da população deste jardim de infância, no corrente ano letivo, verifica-se que esta é constituída por uma diretora, que é também sócia gerente e pedagoga, por uma psicóloga que desempenha igualmente função de rececionista, uma nutricionista, uma auxiliar de limpeza, uma cozinheira, cinco educadoras de infância, sendo que uma delas ingressou apenas no início do presente ano civil, cinco auxiliares de ação educativa, oito estagiárias da Escola Superior de Educação do Porto e cerca de cinquenta a sessenta crianças distribuídas por seis grupos.

No que concerne às características físicas da instituição, esta é composta por três pisos. O rés-do-chão é o piso principal, albergando a receção, três salas de atividades, respeitantes aos três, quatro e cinco anos de idade, a cozinha e o refeitório/polivalente e duas casas de banho, sendo que uma é adaptada para pessoas com mobilidade reduzida. O primeiro piso é constituído por três salas de atividades, sendo que uma delas serve o berçário e é dotada de uma copa. As restantes acolhem as crianças de um e dois anos de idade. Neste piso existem igualmente duas casas de banho, sendo que uma delas é para utilização dos funcionários. Existe ainda a sala da direção e um pequeno pátio exterior dotado apenas de uma casa de plástico e dois baloiços. Na cave existe a biblioteca da instituição, a sala das máquinas, a sala das educadoras, a sala do pessoal, arrumos e uma casa de banho. No exterior, a instituição apresenta um pequeno pátio de

cimento e uma pequena horta. A instituição dispõem ainda de um elevador, de umas escadas internas e de umas escadas que conduzem ao piso superior, protegidas por um pequeno portão envidraçado.

No que concerne ao *Projeto educativo da instituição*, observa-se que nele constam os objetivos fundamentais pelos quais a instituição se rege. Desta forma, é objetivo principal do [] a construção conjunta e participada do conhecimento bem como a transformação social.

São ainda definidas, neste projeto, as linhas orientadoras da ação educativa. Estas linhas são inspiradas em concepções pedagógicas como *Reggio Emilia* (cf. Capítulo I), pedagogos como Maria Montessori mas essencialmente em Celestin Freinet e Paulo Freire, impulsionador do Movimento da Escola Moderna (cf. Capítulo I). Abarca ainda que, todos os sujeitos envolvidos no processo educativo formam uma comunidade, sendo “simultaneamente, sujeito e objeto (...) agindo e interagindo de acordo com uma pedagogia crítica” (Projeto Educativo [] 13/14). Pretende-se que as experiências proporcionadas sejam vividas com solidariedade, fraternidade, justiça e paz e que se desenvolvam os valores da democracia e da participação coletiva. Existe ainda a preocupação em promover o respeito pela diversidade, educar para a tolerância, refletir acerca da importância de respeitar os outros e educar para a importância dos recursos naturais e a sua sustentabilidade.

É ainda preconizado, no projeto educativo da instituição, os direitos e deveres da comunidade educativa. Neste âmbito, privilegia-se as características que educadores de infância e pessoal não docente devem ter em conta, nomeadamente no que diz respeito ao empenho e entusiasmo, na coerência com as linhas de orientação para a ação emanadas, na competência profissional e constante processo de formação, na humildade e consciência dos limites, no espírito crítico e integridade, na abertura e compreensão das atitudes e linguagem das novas gerações (Projeto Educativo [] 13/14).

O [] dispõe ainda de um regulamento interno que foi disponibilizado à equipa de estagiárias e lido na primeira reunião com a equipa educativa.

Para proceder à caracterização das salas nas quais se realizou a prática pedagógica supervisionada, é essencial mencionar, antes de mais, que esta foi realizada primeiramente na sala dos cinco anos e de seguida na sala dos dois anos.

O grupo de crianças da sala designada por [] (PCP) é constituída por nove crianças, oito com cinco anos de idade e uma com quatro anos de idade. Apesar de equilibrado, o grupo de crianças é constituído por mais um elemento do sexo masculino, estando estes em maioria. Todas as crianças frequentaram a instituição no ano letivo anterior. Relativamente à área de residência familiar verifica-se que uma criança vive no Porto, uma em Famalicão, uma em São Mamede, duas em Matosinhos e quatro na Senhora da Hora. No que diz respeito ao número de irmãos apurou-se que cinco crianças não têm irmãos, três têm um irmão mais novo e uma tem duas irmãs, também mais novas. Ao nível de habilitações literárias dos pais contacta-se que um tem o 12º ano, catorze são licenciados, um frequenta a universidade e dois têm mestrado (cf. Anexo B4). Alguns dos dados, acima mencionados, foram recolhidos através de um questionário, realizado aos encarregados de educação, no âmbito da unidade curricular de Ciências Sociais na Educação Pré-escolar, com o objetivo de conhecer melhor os hábitos e rotinas das crianças (cf. Anexo B5).

A sala dos cinco anos (cf. Anexo B6) é uma das maiores da instituição apesar de o grupo ser dos mais pequenos. Dispõem de uma excelente luz natural, é arejada, acolhedora, segura e está organizada em oito áreas de jogo espontâneo: i) área da expressão plástica, ii) área da garagem/construções, iii) área da biblioteca/reunião de grande grupo, iv) área da casinha da família Playmobil, v) área da Boutique Oga, vi) área dos jogos, vii) área do computador e viii) área do supermercado. Esta última foi substituída pelo “Espaço do Espaço”, proposta de

um pequeno grupo no seguimento do projeto “Descobrir o Espaço” (Anexo B18).

Confrontando as áreas presentes nesta sala com as preconizadas por Folque (2012) e Niza (2012) (cf. Capítulo I e Anexo B2), observa-se que a área do computador não consta em nenhum dos conjuntos referidos anteriormente. Apesar de serem utilizadas nomenclaturas diferentes, considera-se que apenas não estão presentes as seguintes áreas: laboratório de ciências, oficina de escrita, área de cultura alimentar e área de carpintaria.

A frequência nas diferentes áreas é regulada pela existência de uma limitação de lotação, para evitar que todos se concentrem nas áreas preferidas do grupo de crianças. A utilização dos espaços é também regulada por um *instrumento de pilotagem*, dinamizado pela formanda, em conjunto com o grupo de crianças, que foi denominado por “Quadro dos espaços”.

Evidencia-se que todas as áreas acima mencionadas dispõem de um número diversificado e significativo de materiais, nomeadamente de livros, miniaturas de carros e animais de plástico, blocos de madeira, objetos de uso diário reutilizados, puzzles, jogos de memórias, entre outros. Existem ainda três mesas de apoio distribuídas pelas diferentes áreas.

No que concerne às rotinas verifica-se que estas são bastante flexíveis (cf. Anexo B7). O dia tem início com o acolhimento e com o preenchimento do quadro de presenças e do calendário. De seguida têm lugar as atividades previstas, que podem ocorrer em simultâneo com o jogo espontâneo, ou seja, enquanto um grupo de crianças se encontra a realizar tarefas orientadas os restantes encontram-se em jogo espontâneo nas diversas áreas da sala. Na transição para o almoço tinha lugar, normalmente, a hora do conto, uma vez que, quase diariamente, as crianças levavam livros para partilhar com os colegas. Após o almoço existe um momento de higiene individual caracterizado pela escovagem dos dentes. A hora do sono era ainda importante para algumas crianças, especialmente para as mais novas. As restantes encontravam-se em

momento de jogo espontâneo na sala de atividades. A tarde é reservada para as atividades curriculares e para o lanche.

Referentemente ao *Projeto curricular da sala* [redacted], este intitula-se de “Descobrir o Mundo, Viver Aventuras” (cf. Anexo B8). Neste documento, são definidas as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* e realizada uma pequena abordagem às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), destacando essencialmente a sua organização nas diversas áreas e domínios de conteúdos. É ainda referido que, tal como nos anos anteriores, a metodologia de trabalho por projeto continuará a ser utilizada como uma metodologia de excelência. O espaço educativo não é deixado ao acaso, sendo referidos os seus objetivos e finalidades.

Ocupando uma grande parte deste projeto curricular encontram-se os objetivos pedagógicos gerais, divididos por áreas e domínios de conteúdo. A finalizar este documento aborda-se a interação família/instituição e a avaliação.

Já o grupo de crianças pertencentes à sala designada por [redacted] é constituído por catorze crianças, sendo oito do sexo feminino e seis do sexo masculino. No que diz respeito às idades verifica-se que dez já tinham dois anos de idade e quatro completaram apenas após a chegada da diáde de formação a esta sala de atividades. Quatro crianças já frequentam esta instituição desde o berçário, duas deste o ano letivo anterior e seis deste o início do presente ano letivo. Uma criança ingressou apenas em dezembro e outra apenas em janeiro.

Relativamente à área de residência familiar verifica-se que uma criança vive no Porto, uma em Famalicão, duas em Águas Santas, três em Vila Nova de Gaia, três em Matosinhos, duas na Senhora da Hora e uma em Paranhos.

No que diz respeito ao número de irmãos apurou-se que quatro crianças não têm irmãos, quatro têm um irmão/irmã mais velho, duas crianças têm a mãe grávida e quatro crianças têm dois irmãos, sendo que um é gémeo e o outro é mais velho. Existem na sala dois pares de gémeos. Ao nível das habilitações

literárias, doze pais têm licenciatura, três têm mestrado, dois têm doutoramento e dois têm o 12º ano (cf. Anexo B9).

Não se dispõe de informação completa das últimas duas crianças a ingressar na sala [redacted].

Apesar de a sala dos dois anos (cf. Anexo B10) estar legalmente adequada para receber as catorze crianças, considera-se que esta é demasiado pequena, limitando, por vezes, algumas atividades que requerem mais espaço, bem como a distribuição das diferentes áreas pelo espaço. É uma sala que dispõe de luz natural, é facilmente arejada e denota-se claras preocupações com a segurança das crianças. Esta sala está organizada em seis áreas: i) a área de movimento central, ii) a área dos livros, iii) área das artes, iv) dos blocos e construções, v) área dos jogos e vi) área da casinha de bonecas (cf. Anexo B10).

Confrontando com as áreas de interesse, preconizadas no modelo *HighScope*, verifica-se que apenas a área da água e areia não está presente na sala. As áreas de refeições e de higiene encontram-se fora da sala de atividades e o descanso é realizado na própria sala, não existindo uma área específica (cf. Capítulo I e anexo B1).

Dispõem de materiais diversificados mas não se considera que sejam em número significativo. Os livros presentes na área da biblioteca já não se traduzem em aprendizagens significativas para as crianças. Do mesmo modo, os jogos existentes não são desafiadores para, pelo menos, duas crianças do grupo, dado que estas estão habituadas a um nível de dificuldade mais exigente.

Relativamente às rotinas (cf. Anexo B11), contrariamente às verificadas na sala [redacted], verifica-se que são visivelmente mais rígidas, existindo pouca abertura para a flexibilidade que lhes está imputada. O dia tem por norma início com momentos de jogo espontâneo até que todo o grupo esteja reunido. Posteriormente dá-se lugar ao acolhimento através da canção dos bons dias, da leitura das agendas e de um breve relaxamento. As atividades previstas seguem-se ao acolhimento e podem, por vezes, ocorrer em simultâneo com o

momento de jogo espontâneo. Antes do almoço o grupo reúne-se novamente, para os momentos de higiene e para distribuição dos babetes. Após o almoço privilegia-se a escovagem dos dentes e o momento do sono. O período da tarde é reservado para o lanche e para algumas brincadeiras no pátio.

O *Projeto curricular* do [redacted] designa-se de “Rota dos Sentidos” (cf. Anexo B12). Inicialmente apresentam-se as linhas orientadoras e a descrição do grupo. A proposta curricular da [redacted] é ainda baseada nas OCEPE apesar de se perspetivar a utilização do modelo *HighScope*, nomeadamente no que diz respeito à organização dos espaços e materiais presentes na sala de atividades. O projeto curricular preconiza os objetivos gerais e específicos, bem como as estratégias a utilizar em cada área e domínio de conteúdo. Para finalizar faz-se alusão às áreas existentes na sala, à rotina diária e semanal e à definição de portefólio enquanto instrumento de avaliação.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

O presente capítulo tem como objetivos centrais a descrição e análise das atividades e dinâmicas observadas e desenvolvidas, ao longo deste período de estágio, tanto no contexto educativo de creche como de educação pré-escolar. Prevê-se uma correlação entre a descrição da prática e a sua análise reflexiva, através dos instrumentos teóricos e legais já enunciados e estudados no capítulo I do presente relatório de estágio.

A organização conferida a este capítulo será baseada nas “Orientações globais para o educador”, preconizadas no despacho nº5220/97 e já estudadas no capítulo I, que estabelecem um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância.

A utilização das “Orientações globais para o educador”, enquanto ciclo de investigação-ação, deve-se ao facto de se considerar que, apesar de direccionadas à educação pré-escolar, são perfeitamente aplicáveis à creche.

Deste modo, serão tidas em consideração, essencialmente, as etapas de observação, planificação e ação. Entende-se fundamental acrescentar, tal como se mencionou no capítulo I, uma nova etapa: a da reflexão, tendo sempre presente que esta deve ser considerada uma etapa transversal às anteriormente referidas. A intencionalidade do processo educativo, que deve caracterizar a ação do educador de infância, não deve descurar estes processos de desenvolvimento e de estruturação da prática.

Focalizando na primeira etapa, considera-se que a observação é um processo fulcral, na prática de qualquer educador, uma vez que esta constitui a base do

planeamento e da avaliação (Despacho nº5220/97). Através da observação foram recolhidos, primeiramente, dados relacionados com o ambiente educativo, nomeadamente no que diz respeito à organização dos espaços e materiais, bem como sobre rotinas, informações sobre o meio e comunidade envolvente, equipa educativa da instituição, contexto socioeconómico e familiar das crianças, entre outros. Alguns destes dados foram recolhidos através do inquérito, já mencionado no capítulo anterior (cf. Anexo B5). A consulta de documentos como o projeto educativo da instituição, os projetos curriculares de sala e o regulamento, referidos no capítulo II, auxiliaram a observação, focalizando em aspetos que foram considerados mais relevantes. Permitiu igualmente, conhecer os valores e as crenças, inerentes à prática educativa vigente nesta instituição de atendimento educativo.

Dada a importância desta etapa, entende-se necessário fazer referência ao disposto no *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*, pois aqui enuncia-se que é função do educador observar todo o grupo de crianças, bem como os pequenos grupos e ainda a criança na sua individualidade (Decreto-lei 241/2001). Acredita-se que, apenas assim, é possível responder, de forma adequada, aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo.

Os dados recolhidos foram registados em grelhas de observação, bem como no diário de bordo, e serviram como base para a realização das planificações semanais (cf. Anexos B13 e B14) e das narrativas reflexivas individuais mensais (cf. Anexo B15). Recorreu-se também, com bastante frequência ao registo fotográfico (cf. Anexo B16). Uma observação cuidada permite, além de ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, como já acima foi referido, desenvolver atividades integradas e integradoras, que respeitem a diferenciação pedagógica e que atuem ao nível da zona de desenvolvimento próximo, evitando assim que as crianças desmotivem.

A necessidade de registo das observações foi mais evidente no contexto de creche, devido ao facto de o grupo ser constituído por um número mais elevado de crianças, comparativamente ao grupo de crianças dos cinco anos (cf. Anexos B4 e B9). Esta necessidade deveu-se, igualmente, ao facto de o grupo deter idades compreendidas entre os 22 e os 33 meses (em fevereiro de 2014). Nestas idades, os níveis desenvolvimentais são bastante diferentes de criança para criança, o que requer, por parte do adulto, uma observação mais cuidada (Ferland, 2006). Acresce, ainda, o facto de que, inicialmente, a maioria do grupo não verbalizava, ainda, os seus interesses, como o havia feito o grupo dos cinco anos.

As observações cuidadas que acima se aludiu, podem ser realizadas “enquanto [os educadores de infância] interagem com as crianças às refeições, nas rotinas de cuidados corporais, durante a sesta e na sua exploração e brincadeiras com materiais e com pares no tempo de escolha livre, no recreio e no tempo de grupo (Post & Hohmann, 2011, p.316).

Em modo de reflexão, observa-se uma evolução visível ao nível da observação e do registo diário, que se tornou bastante útil para a fundamentação das opções educativas tomadas. Tornou-se também patente a evolução, cada vez mais acentuada, em observar cada uma das crianças, na sua individualidade. Esta necessidade, e conseqüente evolução, deriva do facto de o grupo de creche ser bastante heterogéneo e de conter crianças com energias, dinâmicas, motivações e interesses bastante diversificados.

Contudo, apesar de se ter verificado este progresso, enquanto profissional em constante desenvolvimento, não é demais continuar a investir, essencialmente na procura de novos e atualizados referenciais teóricos, que sustentem a prática observacional, bem como na contínua adaptação dos documentos de registo, de forma a dar resposta às necessidades da equipa educativa e do(s) grupo(s) de criança(s).

As observações realizadas, depois de analisadas e sistematizadas, fornecem informações relevantes para a realização das planificações. A planificação deve integrar as observações recolhidas, ter em conta os conhecimentos e competências das crianças, ser flexível e servir objetivos abrangentes, integrados em todas as áreas de conhecimento (Decreto-lei 241/2001). As planificações devem ainda equacionar aprendizagens significativas e diversificadas, possíveis através de um ambiente educativo estimulante. Novamente, a reflexão está presente nesta etapa, uma vez que, “planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Despacho nº5220/97, p.9379).

De forma a respeitar as características individuais das crianças, o trabalho em educação de infância deve ser bastante preparado e refletido (Cardona, 1999). Observa-se, assim, que se refletiu constantemente antes da ação, numa perspetiva de tomar decisões pedagógicas, relacionadas, por exemplo, com a organização de materiais, espaços e tempos, adequadas ao grupo de crianças, “que lhes permita um funcionamento autónomo” (idem, p.137).

Assim, foram realizadas planificações, semanalmente, em ambos os contextos (cf. Anexo B13 e B14).

As planificações permitem “prever o modo como vai decorrer a acção que vamos implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado” (Diogo, 2010, p.64).

A realização das planificações, em conjunto com as educadoras cooperantes, é um aspeto que merece ser mencionado. Nas primeiras semanas, a troca de informações sobre o grupo de crianças foi essencial, tanto para recolha de informações sobre o grupo, de forma a permitir uma melhor integração e conhecimento de cada criança, como na elaboração da planificação em si. Apesar de já terem sido realizadas planificações no âmbito da Licenciatura em Educação

Básica, o modelo e conteúdos que agora se apresentavam não eram de todo familiares.

Desta forma, pode dizer-se que, as indicações das educadoras cooperantes foram essenciais, por exemplo, na utilização correta das áreas e domínios de conteúdo e das experiências-chave, bem como na separação e distinção clara de interesses, necessidades e aprendizagens realizadas. Este auxílio permitiu ter em conta os parâmetros presentes na *Grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada*, ou seja, que as planificações fossem construídas de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de cada uma das salas, integrassem interesses e necessidades das crianças, revelassem saber de currículo tanto de creche como de educação pré-escolar.

A etapa seguinte, prevista nas “Orientações globais para o educador”, presentes no despacho nº5220/97 é a ação. A ação acaba por ser um elemento de concretização de um ciclo, ou seja, comporta em si etapas como a observação, a planificação e a reflexão. A função do educador de infância é a de, entre outras, estimular a criança a ter curiosidade pelo mundo que a envolve e promover nela uma atitude de identificação e de resolução de problemas (Decreto-lei 241/2001). Destacaram-se os objetivos acima referidos por se acreditar que não é nossa função ensinar, mas estimular as crianças para aprender através do conhecimento, da exploração e da experimentação do mundo que a rodeia.

No domínio da ação, foram várias as dimensões que requereram uma atenção mais focalizada.

O primeiro aspeto que se ressalta é a importância do tempo, enquanto dimensão pedagógica, tanto em contexto de creche, como em contexto de educação pré-escolar.

Considera-se que, uma das primeiras preocupações no início deste estágio foi a apreensão das rotinas institucionais e das respetivas salas. As rotinas de ambas as salas são perfeitamente identificáveis e regulares, o que não impede de

serem flexíveis. Observa-se que esta flexibilidade esteve muito mais presente na sala de educação pré-escolar.

Ressalta-se ainda que, no contexto de educação pré-escolar, as tardes estão organizadas em atividades curriculares e extracurriculares (cf. Anexo B7), sendo que, por exemplo, a matemática, o inglês e a expressão artística são da responsabilidade das educadoras de infância da instituição. Por este motivo, considera-se que, o trabalho desenvolvido junto do grupo de crianças é, por vezes, bastante compartimentado, ou seja, as atividades desenvolvidas nestes diferentes momentos, não têm depois seguimento nem estão interrelacionadas com as atividades que decorrem nas diferentes salas de atividade. Não se considerando este aspeto de todo favorável para as crianças, tentou-se integrar, sempre que possível, estes momentos nas atividades propostas.

Fazendo parte integrante das rotinas, podemos encontrar os momentos de jogo espontâneo. A integração e estimulação destes momentos foi surpreendente, no sentido em que se julgava, no início, que estes poderiam revelar uma dificuldade mais acentuada. Contudo, as situações de jogo espontâneo das crianças foram vistos como instantes privilegiados para a interação adulto-criança. Pode afirmar-se que, os momentos de higiene pessoal, em creche, foram essenciais para conhecer e comunicar mais de perto com algumas das crianças do grupo.

No decreto-lei 241/2001, dá-se relevo à relação e à ação educativa do educador de infância. Salienta-se que, o educador de infância se deve relacionar com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e promover a autonomia.

Através da análise do acima exposto é possível compreender a centralidade desta dimensão, no processo educativo. As crianças devem ser tratadas com todo o respeito e cuidado pois, “só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa” (Post & Hohmann, 2011, p.61).

Ao encontro com o perfil que o educador de infância deve deter, a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) ressalta como compromissos destes profissionais “respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades” (APEI, n/d, p.1), cumprindo assim os direitos equacionados na *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*. Salientam, ainda, que o educador deve “ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (Idem, p.1).

A nossa perspetiva, enquanto futuros profissionais de educação de infância, deve centrar-se no facto de que as crianças de idades precoces “são possuidoras de um grande potencial para se envolverem em relações, visível nos seus gestos, olhar ou na solidariedade e colaboração que evidenciam desde cedo face aos seus pares” (Araújo, 2013, p.46).

O educador, através da observação, e conseqüente ação, deve apoiar estas interações, seja através do contexto educativo, seja através dos processos envolvidos na aprendizagem. O apoio fornecido às interações pedagógicas permite a coconstrução pessoal e social.

É ainda dever do educador de infância dar resposta a todas as crianças, ou seja, praticar “uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (Lopes da Silva, 1997, p.14). A prática de uma pedagogia diferenciada está presente se, o educador de infância, apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo. (Decreto-lei 241/2001).

Considera-se importante fazer referência a uma das crianças, que constituía o grupo dos cinco anos, e que possui necessidades educativas especiais (cromossomopatia e displasia da anca), uma vez que a necessidade de praticar uma pedagogia diferenciada é, neste caso, muito mais evidente.

Entende-se que, nas atividades desenvolvidas junto deste grupo de crianças, se teve sempre em consideração a inclusão da criança E. Uma educação inclusiva implica “a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Decreto-lei nº 3/2008). Assim, proporcionamos que esta criança desenvolve-se as mesmas atividades que o restante grupo, tendo a preocupação de as adaptar. A adaptação realizada torna-se evidente em diversas atividades, como é exemplo a elaboração das esferas de natal.

Esta atividade consistia em cobrir a área de superfície de esferas realizadas com papel de jornal. Uma vez que, ao nível da motricidade, a criança demonstra ainda bastantes dificuldades, ofereceu-se uma folha de jornal para que este a pudesse amachucar. No entanto, observou-se que os seus movimentos foram aleatórios e que quando o jornal caía ao chão a criança não o procurava. Após alguns momentos de exploração, realizou-se a esfera e deu-se novamente à criança, estimulando-a para que a fizesse rolar pela mesa, contudo, o E apresenta ainda dificuldades de imitação.

A atividade seguinte seria a de preencher a área de superfície da esfera, com lã, obtendo assim um novelo. Sendo uma atividade extremamente difícil, optou-se por realizar uma exploração sensorial da lã. A criança tocou livremente na lã, executando por vezes o movimento de amachucar (cf. Anexo B16 fig.1). Sendo que o E reage bem a cócegas e carícias, passou-se pela cara o novelo de lã para que sentisse a sua textura de uma forma diferente. Nota-se que, as atividades, foram realizadas sempre frente a frente, mantendo o contacto ocular e chamando a atenção da criança pelo seu nome, uma vez que esta ainda aparenta dificuldade ao nível do contacto visual com os outros. Seguidamente procedeu-se ao preenchimento da esfera. Uma vez que a criança consegue realizar o movimento de pinça, enquanto se enrolou a lã na esfera, foi solicitado à criança que deixasse a lã passar por entre os seus dedos. Observou-se que esta atividade foi prazerosa para a criança pois esta sorriu, emitiu bastantes sons e manteve uma postura

calma. No momento de pintura das esferas, foi-se colocando tinta nas mãos da criança que depois transferia para a esfera (cf. Anexo B16 fig.2).

Alerta-se que, as capacidades e dificuldades, referidas ao longo dos parágrafos anteriores, encontram-se registadas no *Relatório de avaliação comportamental* da referida criança. Uma vez que este relatório tem já bastante tempo, existem dados, presentes nesta análise, que foram recolhidos, através da observação, pela equipa educativa da sala de atividades.

Existiram ainda, atividade nas quais se promoveu a interajuda entre pares. A criança E é extremamente bem aceite pelos colegas e, inclusive, estes gostam de o ajudar nas mais diversas tarefas. A atividade de feitura de um livro de receitas é um desses exemplos (cf. Anexo B16 fig.3).

É com base nestes pressupostos, que o modelo *HighScope* define que, as interações devem ser baseadas em “relações de confiança, que deverão pautar-se pela positividade, reciprocidade, consistência e continuidade” (Kruse, 2005; Post & Hohmann, 2003 referenciados por Araújo, 2013, p.46). Ao serem estabelecidas estas relações de confiança, o adulto torna-se a figura de referência para a criança. A “adoção” de uma figura de referência por parte das crianças fornece-lhes diversos benefícios, nomeadamente a redução do *stress* e, conseqüentemente, permite que a criança inicie processos de exploração e descoberta sustentados em confiança e afetos.

Considera-se que existiu uma envolvência bastante grande e um clima de trabalho bastante agradável, de tal forma que se defendeu e potenciou que todos os atores presentes na sala de atividades, fossem eles equipa educativa, crianças ou encarregados de educação, fizessem parte do processo educativo, enquanto educadores e educandos (Lino, 2012), indo ao encontro da “pedagogia das relações” preconizada na perspetiva de *Reggio Emilia*.

Nota-se, assim, que se criou “um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2012, p.127). Esta ideia pode ser

completada por outra, que demonstra a atitude que o educador de infância deve ter perante a criança. Assim, o educador de infância deve ter em consideração que “dar atenção plena à criança quando ela tenta expressar-se com muitas hesitações pode ser difícil no meio das distrações e das exigências do grupo, mas é fundamental se queremos ajudar a criança a ganhar perícia linguística” (Goldschmied & Jackson, 1994 citadas por Post & Hohmann, 2011, p.78). Revela-se, assim, a importância do ouvir e do falar, mas essencialmente da escuta da criança por parte do educador de infância.

Acredita-se que, acima de tudo, o educador de infância deve conhecer-se a si próprio, em primeiro lugar, conhecendo capacidade e limitações, para cuidar e trabalhar convenientemente com crianças pequenas. A sensibilidade deve ser o ponto mais forte da pessoa do educador de infância.

A este nível, entende-se que existiu uma aproximação e uma vinculação mais forte e mais rápida com o grupo de crianças do pré-escolar, conseguindo-se gerir, simultaneamente, as interações, as necessidades de impor limites, as demonstrações de carinho e o respeito. A criação deste vínculo proporcionou que as crianças se sentissem mais seguras com a nossa presença, conduzindo à criação de um clima de confiança mútua, que proporcionou uma maior descontração, no sentido em que se sentia uma maior autonomia e responsabilização pela sala de atividades e pelo grupo de crianças.

No contexto de creche, apesar de as crianças nos terem recebido bem e de não estranharem a nossa presença, a criação de um vínculo forte surgiu num período temporal muito mais tardio em relação ao pré-escolar. Sentiu-se uma certa insegurança, por parte da educadora de infância, em se distanciar do grupo, o que levou a uma maior dificuldade, por parte das crianças, em estabelecerem uma relação de confiança com as estagiárias. Só após conversa e reflexão com a educadora cooperante sobre este aspeto, se começou a sentir uma maior vinculação com o grupo de crianças. Do mesmo modo, merece ser alertado o facto de que, o semestre no qual se desenvolveu a prática pedagógica em creche,

foi alvo de excessivas interrupções letivas, que em muito prejudicaram a criação de rápidos e consistentes laços afetivos, tão importantes nestas faixas etárias.

No que se refere à organização dos espaços, estes não seguem um modelo único, nem têm uma organização fixa desde o início até ao fim do ano (Oliveira-Formosinho, 2012).

Tendo em consideração que o espaço, da sala de atividades, deve ser a “expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (Lopes da Silva, 1997, p.37) apenas foi sentida, na sala dos cinco anos, a necessidade de fazer reorganizações, no mês de janeiro, de forma a integrar a proposta de construção de um foguetão (cf. Anexo B16 fig.4), por parte de um pequeno grupo de crianças.

É o jogo educativo vivenciado, no quotidiano, pelas crianças, que vai promover estas reorganizações constantes (Oliveira-Formosinho, 2012). A construção do foguetão surgiu no âmbito do projeto “Descobrir o Espaço”, conforme já foi mencionado no capítulo II, que se desenrolou desde o início do ano letivo até ao final de janeiro.

Dadas as suas dimensões, para se colocar este foguetão na sala, foi necessário proceder à troca por uma das áreas existentes na sala. Assim, foi realizada uma votação com todo o grupo, incluindo a equipa educativa da sala de atividades. Após a votação, verificou-se que, apesar de não ser unânime, a área que seria excluída seria a do supermercado. Aproveitando o facto de este novo “Espaço do Espaço”, assim denominado pelas crianças, despertar uma maior atenção e procura por parte do grupo, optou-se por transferir a área dos jogos para perto do “Espaço do Espaço” para que começasse a ser utilizada com mais frequência. Esta aposta foi bem sucedida (cf. Anexo B17).

No âmbito da organização dos espaços e materiais, como recursos para o desenvolvimento curricular, procedeu-se ao desenvolvimento de várias propostas, que foram ao encontro dos interesses e necessidades, observados e

comunicados pelo grupo de crianças, e que proporcionaram novas dinâmicas nas diferentes áreas.

Através destas propostas foi possível dar resposta, por exemplo, às necessidades demonstradas, pelo grupo de crianças dos cinco anos, na área de formação pessoal e social, através de um “Quadro das Boas Maneiras” (cf. Anexo B16 fig.5). A elaboração deste quadro surgiu na sequência da leitura do livro “Atchuuu! – O guia completo das boas maneiras” de Mij Kelly, que uma das crianças levou para o momento do conto, que precedia o almoço. No final da leitura do livro teve lugar um breve debate, acerca das regras que constavam no livro, de forma a perceber se estas se poderiam aplicar, ou não, à sala de atividades e à prática quotidiana referente aos momentos de higiene pessoal. As crianças fizeram esta confrontação e adiantaram, ainda, outras regras que deveriam ser cumpridas.

Para a realização do quadro propriamente dito, foram compostos três pequenos grupos, ficando cada um deles com uma das três grandes regras presentes no livro. A escolha das frases ficou a cargo de cada criança, que a representou através de um desenho e, no final, a escreveu (cf. Anexo B16 fig.6). Os desenhos foram colados em cartolinas coloridas, com a disposição escolhida pelas crianças. Para finalizar, o grupo escolheu onde queria afixar as cartolinas. Apesar do quadro não ser manipulado pelas crianças, porque foi afixado numa das paredes da sala, era frequentemente enunciado pelo grupo para lembrarem, uns aos outros, as regras lá presentes.

Considera-se que esta foi uma atividade bastante útil para lembrar algumas regras, que já estavam esquecidas, e alertar para outras. A utilização do livro, como referência, foi também importante, uma vez que o grupo se serviu dele, e do debate realizado, como ponto de partida para a elaboração da sua própria frase.

Tentou-se responder, ainda, a solicitações de crianças em particular. Surgiu, assim, o “Quadro dos Espaços” (cf. Anexo B16 fig.7), a pedido de uma das

crianças, que verificou que existiam colegas que utilizavam, com frequência, a mesma área.

Neste sentido, propôs-se a todo o grupo, a realização deste quadro, pois verificou-se que seria uma proposta com bastante intencionalidade.

Dada a importância que a matemática assume, cada vez mais, no nosso cotidiano e uma vez que, para aprender matemática, é necessário criar uma relação próxima e amigável com este domínio “cabe ao educador partir de situações do cotidiano para apoiar o desenvolvimento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (Lopes da Silva, 1997, p.73).

Inicialmente, pensou-se em construir um quadro no qual as crianças desenhassem o símbolo, atribuído a determinado espaço, contudo, teria de se substituir esta folha todas as semanas, o que obrigaria a um desperdício de material muito grande, o que seria economicamente e ecologicamente desagradável e inconveniente.

Contudo, logo surgiu a ideia de complexificar o quadro, uma vez que nos apresentamos perante um grupo bastante motivado para aderir a novos desafios. Dado que o grupo, no momento da matemática, estava a abordar as diferentes figuras geométricas, optou-se por utilizá-las como forma de associação aos espaços (cf. Anexo B16 fig.8), integrando assim, uma atividade curricular, que tem lugar todas as quartas feiras, conforme já foi referido anteriormente. Seriam, assim, construídos dois quadros: uma tabela de dupla entrada e uma tabela de associação das figuras geométricas às fotografias dos espaços. Optou-se pela utilização de tabelas dado que, “pensar sobre o mundo e organizar a experiência do cotidiano implica procurar padrões, raciocinar sobre dados, resolver problemas e comunicar resultados” (Lopes da Silva, 1997, p.78).

Uma vez que o grupo demonstra bastante interesse e motivação para procurar pistas, e para dinamizar a atividade, foi escondido um exemplar de cada figura geométrica, neste caso, oito figuras para oito crianças, porque a criança E estava

a realizar trabalho individual, com a fisioterapeuta, fora da sala de atividades (cf. Anexo B16 fig.9).

Já acima se fez referência ao trabalho desenvolvido com a criança E, bem como a preocupação, e reflexão constantes, com o objetivo de promover a inclusão plena desta criança, nas atividades e dinâmicas, que ocorrem no cotidiano do jardim de infância. O facto de a criança se encontrar a desenvolver trabalho individual, fora da sala de atividades e afastado do seu grupo, é algo que preocupa e deve ser refletido.

Após encontrarem todas as figuras geométricas, o grupo voltou a reunir, na área do acolhimento, para partilhar qual a figura que cada um tinha encontrado (cf. Anexo B16 fig.10). Visto que o grupo já possui um conhecimento, bastante positivo, ao nível da identificação das figuras geométricas, foram apresentadas cinco figuras que o grupo já conhecia (quadrado, círculo, retângulo, pentágono e triângulo, este último apresentado de uma forma não estandardizada) e três novas (trapézio, losango e hexágono), atuando, assim, ao nível da zona de desenvolvimento próximo. A zona de desenvolvimento próximo, conforme já foi abordado no capítulo I, “é a distância entre o nível real de desenvolvimento (...) e o nível de desenvolvimento potencial (...) sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (Vygotsky, 1978 citado por Vasconcelos, 2005, p.35). A exploração das figuras foi realizada com recurso a questões, como por exemplo, o número de lados, a semelhança com outras que já conheciam, a semelhança com objetos do seu quotidiano, entre outros.

Posteriormente, foi apresentada uma cartolina, já dividida em forma de tabela de dupla entrada. O grupo foi questionado sobre a possível utilização que poderia ser dada àquela tabela. Após algumas propostas e tentativas chegaram à conclusão que deveriam colocar os seus nomes, na coluna mais à esquerda, e os dias da semana, na primeira linha, de forma idêntica ao quadro de presenças (cf. Anexo B16 fig.11).

As tabelas e gráficos são sistemas “de signos rigorosos e simples que cada um pode aprender a utilizar e que permite uma melhor compreensão e, conseqüentemente uma melhor decisão” (Bertin, 1977, citado por Fernandes & Cardoso, s.a, p.7). No texto *Experienciar a cidadania com tabelas e gráficos no jardim de infância* são ainda apresentadas três fases de intervenção gráfica, sendo elas: i) a definição do problema e construção do quadro. Para esta construção é necessária uma “análise tabelar do problema e definição de questões” (idem, p.7), ii) a definição de uma linguagem para o tratamento de dados e, por fim, iii) interpretar os dados para depois os comunicar.

Na área da expressão plástica, cada criança escolheu um retângulo de cartolina, já recortada e com cores diversas, para escrever o nome. As crianças que queriam escrever mais escolheram também um pedaço de cartolina para escrever os dias da semana (cf. Anexo B16 fig.12).

De volta ao grande grupo, na área do acolhimento, as crianças colocaram os retângulos de cartolina, já escrita, na tabela, contudo verificaram que o último retângulo da primeira linha ficou por preencher. O grupo sugeriu que se colocasse naquele espaço livre, um retângulo de cartolina, escrito com o fim de semana, mas concluíram que o fim de semana é composto por dois dias e só existia um espaço livre. Uma vez que as crianças não deram mais nenhuma sugestão, aconselhou-se que esta questão ficasse em suspenso, pois poderiam surgir novas ideias com o decorrer da atividade.

O facto de as crianças terem colocado os retângulos de cartolina, já escritos, nos respetivos lugares, proporcionou-lhes uma percepção, mais precisa, da estrutura do quadro. Neste momento, foi esclarecido o motivo, pelo qual se havia realizado a associação entre as fotografias das áreas da sala e as figuras geométricas (cf. Anexo B16 fig.13). Procedeu-se assim a uma breve exemplificação (cf. Anexo B16 fig.14): se uma das crianças, na segunda-feira, brincasse no espaço da garagem, teria de colocar a figura correspondente à frente

do seu nome e por baixo do dia da semana. O mesmo foi explicado em relação a outras crianças e a outros dias da semana.

Após esta exemplificação, a criança que sugeriu a construção deste quadro referiu que, aquele espaço que havia ficado por preencher, poderia ser para identificar a área onde cada criança brincou mais, ao longo de toda a semana. Decidiram, assim, escrever no último cartão “o espaço onde brincamos mais”. Assinala-se que, as crianças utilizam a nomenclatura “espaço” para se referir às diversas áreas da sala, como tal, entendeu-se que este aspeto deveria ser respeitado.

É de assinalar que, pelo facto de não se ter explicado logo a atividade toda no início, mas sim ir sequencializando todos estes passos, proporcionou que o grupo, na sua maioria, estivesse sempre motivado para descobrir qual seria o resultado final. Observou-se ainda que, as crianças que normalmente não se sentem motivadas para escrever palavras e/ou frases muito longas, foram as primeiras a pedir para escrever mais do que uma palavra.

Na fase seguinte, procedeu-se à colagem das fotografias das áreas, numa cartolina, também previamente dividida em oito partes iguais, correspondente aos espaços existentes na sala (cf. Anexo B16 fig.15), de escrever os nomes respetivos e de identificar o número máximo de crianças permitido em cada área (cf. Anexo B16 fig.16). O grupo decidiu a disposição das fotografias, as cores utilizadas para escrever e quem iria escrever o quê. Neste quadro foi colocada fita de velcro abaixo das fotografias, para se prenderem as figuras geométricas, feitas em cartolina e plastificadas, correspondentes a cada espaço.

Para finalizar a atividade, o grupo foi questionado sobre quais os nomes que deveriam ser atribuídos aos novos quadros. Surgiu rapidamente o nome “Quadro dos espaços” para o quadro onde é realizada a contabilização (cf. Anexo B16 fig. 17). O nome do segundo quadro demorou mais de tempo a surgir, visto que a opinião não foi unânime. Finalmente optaram pelo nome “Quadro das formas geométricas dos espaços” (cf. Anexo B16 fig.18).

Atenta-se que, a educadora que dinamiza os momentos de matemática, designa as figuras geométricas como formas geométricas, sendo por isso o termo utilizado por todo o grupo de crianças. Nas pesquisas realizadas em bibliografia com conteúdo sobre matemática, verifica-se que surge tanto uma designação como outra. Por exemplo, na *Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*, bem como no livro *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento de crianças*, consta o termo forma geométrica, já na brochura *Geometria* do Ministério da Educação surge a terminologia figura geométrica. Utilizou-se o termo figura geométrica, ao longo desta descrição e análise, dado que esta é a designação utilizada pelo Ministério da Educação e Ciência.

Quanto ao facto de o grupo utilizar o termo forma geométrica, considerou-se que, naquele momento, mais importante que a exatidão científica do significante utilizado seria a correta perceção do significado.

Verifica-se que, a atividade desenvolvida e dinamizada, compreende uma multiplicidade de objetivos. Se, por um lado, tem um papel de regulação, no sentido em que permite analisar, semanalmente, o local onde cada criança brinca com mais frequência, e incentivar a utilização de outros espaços, para que todos tenham as mesmas oportunidades, por outro lado, permite trabalhar diversos conteúdos e conceitos matemáticos.

Dos objetivos do domínio da matemática previstos no projeto curricular de sala, considera-se que se promoveu (e continuará a promover com a sua utilização) o conhecimento e a capacidade de utilização de noções matemática, nomeadamente de quantidade, adição/subtração, comparação, cor e forma previstos na contabilização realizada no final de cada semana e na análise inicial das figuras geométricas, bem como a promoção do desenvolvimento da capacidade de reconhecer padrões simples e sequências lógicas. Segundo as OCEPE, a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, promove o desenvolvimento do raciocínio lógico. Relativamente às figuras geométricas

entende-se que se promoveu o desenvolvimento da capacidade de identificar as propriedades físicas das mesmas.

Um dos objetivos centrais, pela forma como os quadros estão construídos, é a promoção da compreensão e leitura de tabelas simples/complexas.

Atenta-se ainda que, pelo disposto no despacho conjunto, que define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação de infância, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático, o material construído corresponde aos seguintes aspetos: tem “em consideração as necessidades e interesses do grupo” e apresenta “qualidade estética, adequação ao nível etário, resistência adequada, multiplicidade de utilizações”. Considera-se ainda que o material é “rico e variado, polivalente, resistente, estimulante, construído pelas crianças e estimula o desenvolvimento cognitivo” (Despacho conjunto nº 258/97, p.10245).

É importante referir que se desenvolveu apenas estes *instrumentos de pilotagem* (cf. capítulo I) mas que se gostaria de ter realizado uma aposta mais forte neste campo. Estando perante um grupo de crianças com o nível de autonomia bastante positivo, a utilização de mais *instrumentos de pilotagem* poderia ter oferecido ao grupo momentos ricos de resolução de problemas, tão necessários neste grupo de crianças.

Considera-se que, este “Quadro dos espaços”, conjugou em si uma outra função. Uma vez que estava presente a identificação da área e do número de crianças que pode frequentar cada uma delas, permitiu uma maior facilidade no que diz respeito à negociação e o planeamento entre as crianças.

Relativamente à organização dos espaços e materiais, no contexto da creche, verifica-se a elaboração de inúmeros dispositivos lúdico-pedagógicos.

Exalta-se, por exemplo, a construção de um muro para a área da casinha (cf. Anexo B16 fig.19). Este dispositivo surgiu da necessidade de limitação do número de crianças que utilizam esta área, uma vez que é a mais procurada. Desta forma, seria mais fácil que o grupo compreendesse o estabelecimento de

um número limitado de crianças nesta área, dado que o espaço também se encontra mais reduzido (cf. Anexo B18).

Para a construção deste muro, foi realizada, primeiramente, uma exploração dos materiais utilizados. Desta forma, colocou-se na área de movimento central, um conjunto de pacotes de leite e de folhas de revista e, juntamente com algumas crianças, enchemos os pacotes de leite e fechamos com fita-cola. Algumas crianças fizeram empilhamentos com os pacotes de leite, tentando construir a torre mais alta (cf. Anexo B16 fig.20), solicitando a ajuda do adulto quando já não conseguiam alcançar o topo da torre.

Este muro foi colocado na sala, sem a presença das crianças, de modo a proporcionar uma maior surpresa. Antes de ser utilizado e explorado pelas crianças, o muro foi dinamizado através de um teatro de fantoches de vareta, da história tradicional “A Carochinha e o João Ratão”. Para esta dinamização, aproveitou-se a janela do muro da casinha, e pediu-se a colaboração do professor da Escola Superior de Educação do Porto, Dr. Rui Bessa, para realização dos efeitos sonoros, ao longo da teatralização (cf. Anexo B16 fig.21). O grupo de crianças, da sala de um ano, foi convidada a participar neste momento.

Considera-se que, apesar de o grupo ter demonstrado um elevado grau de envolvimento nesta atividade, o facto de o muro ser baixo, e permitir ver o professor Rui Bessa, os descentrou ligeiramente do que estava a ocorrer na janela.

No final, foi oferecida a possibilidade às crianças de conhecerem e experimentarem os diversos instrumentos musicais, utilizados na realização dos efeitos sonoros, bem como outros que o professor Rui Bessa gentilmente disponibilizou (cf. Anexo B16 fig.22). Observou-se que as crianças mais velhas já conheciam alguns instrumentos e identificavam os seus nomes.

Uma vez que se observou um pouco de desconcentração, face ao que acontecia na janela, no momento que precedeu o almoço, reunimos em grande grupo, e voltamos a ler a história, para perceber o que o grupo tinha apreendido

no teatro, ou seja, tentou-se verificar o grau de implicação das crianças na atividade que havia ocorrido. Desta forma, tentou-se compreender se a criança evidencia sinais de concentração, satisfação e atividade mental intensa face à história (Portugal & Laevers, 2010). Observou-se que, na sua maioria, o grupo recorria à memória para enunciar frases presentes na história. Nas diversas atividades desenvolvidas foi possível verificar que, algumas crianças, apesar de parecerem distraídas ou pouco implicadas na atividade, na realidade o seu envolvimento é máximo, verificando-se quando, por exemplo, se coloca uma questão a todo o grupo e prontamente dão uma resposta à questão.

Foram ainda desenvolvidos outros dispositivos lúdico-pedagógicos, com o objetivo de dar resposta a vários interesses e necessidades observados, tais como: i) a pista de carros (cf. Anexo B16 fig.23); ii) a quinta dos animais (cf. Anexo B16 fig.24); iii) uma caixa surpresa, decorrente da atividade realizada sobre a partilha (cf. Anexo B16 fig.25); foi também realizada iv) uma réplica do livro “Partilhar”, para as que as crianças tivessem acesso diário a ele (cf. Anexo B16 fig.26). Para dinamização das sessões de psicomotricidade foi ainda construído v) um jogo de cores (cf. Anexo B16 fig.27).

Foram ainda realizadas pequenas alterações no quadro das tarefas construído pela díade de formação anterior, de forma a responder às necessidades do grupo (cf. Anexo B16 fig.28).

Importa ainda fazer referência a uma atividade, na qual as crianças demonstraram um envolvimento bastante grande, mas que constituiu um misto de emoções para a estagiária.

Esta atividade teve por base o livro “A surpresa de Handa” de Elleen Browne e encontrou-se enquadrada num conjunto de atividades de comemoração da chegada da primavera. Teve como principal objetivo alertar para a importância da ingestão de fruta, como alimento saudável. De uma forma implícita foram trabalhados conceitos matemáticos.

Para esta atividade o grupo reuniu-se na área de movimento central e esta teve início com a leitura da história. Este é um livro, no qual a leitura das imagens, em certos momentos, se sobrepõe à leitura do texto escrito, logo o despertar do sentido visual é essencial. Como refere Baptista (2008) “a alfabetização verbal e o desenvolvimento das diferentes literacias verbais não são já suficientes para a compreensão cabal de certos conteúdos. As imagens invadiram o nosso quotidiano e estão obviamente disponíveis para a fruição estética, mas também para utilizações pragmáticas determinadas” (p. 111).

De forma a acicatar o sentido visual e a tornar esta atividade mais envolvente e entusiasmante, bem como para cativar ainda mais a atenção do grupo de crianças, levou-se uma toalha de refeição, que se estendeu no chão, em jeito de piquenique, na parte interior da roda, e uma cesta com as frutas que constam na história (banana, goiaba, laranja, manga, ananás, abacate, maracujá e tangerinas, que apenas foram colocadas na cesta no final da história).

À medida que se contava a história, retirava-se a respetiva fruta da cesta, colocando-a na toalha (cf. Anexo B16 fig.29). Solicitava-se, ainda, ao grupo, que ajudasse na identificação da peça de fruta. Neste conjunto de frutas constavam peças com as quais as crianças já estão bastante familiarizadas, como a banana, a laranja entre outros, e peças de fruta que as crianças não conheciam, por não serem consumidas com tanta regularidade, como por exemplo, o abacate, a goiaba, entre outros.

Esta quase dramatização da história, e as constantes solicitações de participação das crianças na leitura das imagens, conduziu todo o grupo, a um grau muito mais elevado de envolvimento e empenho do que se a história fosse apenas lida (cf. Anexo B16 fig.30)

Ao longo da atividade de leitura e no final da mesma, em modo de consolidação, foram sendo, implicitamente, realizadas atividades de classificação e seriação. Apesar de orientadas para a educação pré-escolar, as *Orientações curriculares para a educação pré-Escolar* (1997), referem que “as

oportunidades variadas de classificação e seriação são fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número, como correspondente a uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal)” (p.74). Do mesmo modo, acredita-se que, como é referido na brochura *Sentido de número e organização de dados*, o sentido de número é um conceito muito mais amplo e complexo do que apenas operações lógico-matemáticas.

Fomos então, em conjunto, classificando as frutas, identificando semelhanças, por exemplo, entre a laranja e a tangerina, entre a goiaba e as peras, que, apesar de não constarem nesta seleção, as crianças nomeavam por considerarem as peças de fruta parecidas. Trabalhou-se, igualmente, conceitos relacionados com as operações numéricas, como as subtrações, quando retiramos as frutas da cesta e as adições, quando colocamos as tangerinas na cesta. Contamos também as frutas que ficavam dentro da cesta e as frutas que ficavam fora e ainda analisamos a ordem de saída das peças de fruta da cesta. Segundo Marques (1988) citado por Maia (2008) “há três actividades que o adulto pode proporcionar às crianças: comparar quantidades, ordenar dois conjuntos de objetos em correspondência um-a-um e contar objetos com significado para a criança” (p.74).

Observou-se um grande envolvimento das crianças, no momento de dinamização da história, uma vez que participaram intensamente e mantiveram-se com um nível de atenção bastante elevado, durante toda a leitura.

Posteriormente, as crianças lavaram as mãos e sentaram-se em três mesas de trabalho, próximas umas das outras.

Começamos a fazer a exploração das frutas. Considera-se que, a exploração deveria ter começado pelas peças de fruta que são mais conhecidas da criança pois, apesar de tudo, as crianças podem não conhecer o seu aspeto exterior, e só posteriormente, as menos familiares, trabalhando assim ao nível da zona de desenvolvimento próximo. Contudo, a opinião da educadora de infância cooperante foi diferente. Para agilizar a atividade, de forma a que todas as rotinas

fossem cumpridas, sugeriu que apenas fossem exploradas as frutas menos comuns.

Foi, assim, realizada a exploração da goiaba, da manga, do ananás, do abacate e do maracujá. Segundo Goldschmied e Jackson (2011) é nas idades mais precoces que o cérebro dos bebês e crianças mais se desenvolve. Afirmam ainda que este desenvolvimento é, em boa parte, realizado pelas informações provenientes dos cinco sentidos.

Uma vez que formanda ficou responsável por duas mesas de trabalho e o par pedagógico pela outra, as dificuldades de gestão da atividade foram acrescidas, tanto porque a educadora de infância cooperante sentou duas das crianças mais enérgicas na mesma mesa, como pela tentativa de se possibilitar, a todas as crianças, a vivência das mesmas experiências. Observou-se que, neste momento, a reflexão na ação foi uma constante, contudo, não se conseguiu perspectivar a alterações dos lugares, que teria facilitado bastante esta dinamização.

Foram colocadas, nas mesas, as frutas inteiras, para que as crianças as pudessem explorar sensorialmente (cf. Anexo B16 fig.31). Posteriormente, o grupo foi alertado para a perigosidade das facas que iriam ser utilizadas para cortar as frutas. Estas, uma vez cortadas, foram dadas a provar às crianças (cf. Anexo B16 fig.32), uma vez que “à medida que os bebês e as crianças mais jovens interagem com pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas situações” (Post & Hohmann, 2011, p.26). Goldschmied & Jackson (2007) afirmam também que “no segundo ano de vida, as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (p.148).

Não estando previsto, na planificação da atividade realizada, a educadora cooperante interveio, trazendo facas para que as crianças também tivessem a oportunidade de cortar as frutas. Tendo sido uma preocupação, para a educadora

cooperante, a gestão do tempo, e dado que as crianças não faziam, ainda, utilização diária daquele instrumento cortante, entende-se que esta intervenção poderia ter sido mais refletida.

No final, com o apoio da auxiliar, que foi cortando as peças de fruta que não estavam a ser utilizadas na exploração, confeccionou-se espetadas de fruta para a sobremesa.

As crianças pegavam na fruta e colocavam no pau da espetada com a ajuda do adulto. Tentou-se que a escolha dos pedaços de fruta criassem uma sequência, ou seja, que fossem colocadas no pau da espetada sempre pela mesma ordem (cf. Anexo B16 fig.33) Observou-se que as crianças mais velhas perceberam com mais facilidade o que lhes era solicitado.

Em modo de reflexão, entende-se que, algumas das intervenções da educadora cooperante, por vezes, retiraram a autonomia e determinação das formandas. Observou-se uma preocupação extrema com o cumprimento das rotinas, não sendo dado lugar à flexibilidade que também lhes está imputada. Ainda assim, considera-se que o tempo estava a ser bem gerido, tendo em conta o que estava planificado.

Esta situação foi refletida, em conjunto, por diversas vezes, no sentido de se perceber possíveis melhorias, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional.

Considera-se que a atividade proposta é extremamente rica e aberta a múltiplas possibilidades mas que foi ligeiramente limitada pelas intervenções da educadora cooperante.

Ainda assim, todas as experiências, vivenciadas ao longo deste período de prática pedagógica supervisionada, foram, e continuam a ser, relevantes.

De forma a realizar uma sistematização das atividades, realizadas ao longo da manhã, construíram-se dois dispositivos lúdico-pedagógicos. Foi assim construído um painel, com imagens retiradas do livro, que teve como objetivo identificar a sequência da história (cf. Anexo B16 fig.34). Foi também

desenvolvido um puzzle, com a associação dos animais e das respectivas frutas, presentes no livro (cf. Anexo B16 fig.35). Este puzzle foi construído com um encaixe simplificado para que estivesse acessível a todas as crianças do grupo.

Ao longo da prática pedagógica supervisionada surgiu ainda, no contexto de jardim de infância, a oportunidade de se desenvolver a Metodologia de trabalho por projeto, quando já se julgava que não se iria proporcionar.

O trabalho de projeto é uma “forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o *mundo das crianças* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Gambôa, 2011, p.49). Tem ainda, como grande finalidade, preparar as crianças a pensar por si próprias e a serem cidadãos com voz ativa na sociedade. Por este motivo o trabalho de projeto é “uma meio, um caminho, para a autonomia, para a participação” (idem, p.50).

Nos momentos do acolhimento, surgiu um interesse no grupo, bastante acentuado, em conhecer os diferentes desportos, uma vez que uma das crianças partilhava, com bastante frequência, que havia jogado com o pai e com o irmão futebol, basquetebol, comentava os jogos de futebol que via na televisão, entre outros. Contudo, a época natalícia impediu que este projeto se desenrolasse, muito devido ao cumprimento das imposições institucionais, relativas às confeções de lembranças para o almoço de pais, para o natal e para o dia de reis, que ocorriam paralelamente ao projeto “Descobrir o Espaço”.

Não podendo responder a este interesse, foi-se observando que, ao longo do mês de dezembro, o grupo vinha demonstrando bastante interesse e curiosidade pela neve. Por este motivo, no final do mês de dezembro, solicitamos às famílias que recolhessem algumas fotografias, nas quais constassem as crianças e/ou suas famílias, em contacto com a neve. O volume de partilha destas fotografias intensificou-se, já no mês de janeiro, uma vez que aproveitaram a interrupção letiva das festividades natalícias para fazer as suas deslocações às localidades onde é costume nevar.

Tentou-se incentivar, sempre que possível, a participação das famílias na vida quotidiana dos seus educandos, uma vez que a educação pré-escolar é “complementar da ação educativa da família, com a qual [se] deve estabelecer estreita cooperação” (Lei nº 5/97, p.670). Observou-se que, na sua maioria, as famílias deste grupo de crianças são bastante interessadas e participativas nas atividades e aprendizagens dos seus filhos. Vivenciar esta participação das famílias foi algo extremamente gratificante, uma vez que não se sentiu nenhum estigma face à presença de estagiárias.

Posteriormente à partilha das fotografias, que se realizou no momento do acolhimento, propôs-se ao grupo a realização de um exercício de escuta ativa, com base numa composição instrumental, baseada no poema “Loas à chuva e ao vento” de Matilde Rosa Araújo, realizada no âmbito da unidade curricular de Expressão Musical, lecionada na Licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação do Porto.

Propôs-se às crianças que, com os olhos vendados, escutassem a composição e tentassem perceber o tema da composição e que identificassem os sons da natureza que ouviam (cf. Anexo B16 fig.36). Rapidamente identificaram os sons da precipitação, do vento, da tempestade e o chilrear dos pássaros. Conseguiram também perceber que a composição transmitia os sons comuns do inverno, desde a fase em que apenas se verifica tempo frio e chuvoso, até à fase tempestuosa do inverno, culminando com a chegada da primavera.

Uma vez discriminados os sons presentes na composição, foi altura de visualizar o vídeo e perceber os instrumentos musicais que estavam envolvidos (cf. Anexo B16 fig.37). O grupo de crianças reconheceu alguns dos instrumentos musicais, como por exemplo o xilofone, o piano e o *djambé* e percebeu que é possível utilizar outros materiais para produzir sons, como por exemplo um tubo de plástico, para fazer o som do vento, uma cantarinha de pássaros, para imitar o chilrear dos pássaros e o nosso próprio corpo. No final, identificaram-se os instrumentos cujos nomes as crianças não sabiam, como o jogo de sinos, o

gongo, o pau de chuva e o *winshine*. Depois da visualização do vídeo, as crianças demonstraram interesse em criarem uma composição, idêntica à apresentada, mas não foi possível, dada a escassez temporal, de aceder a esta proposta.

Antes da escuta/visualização da composição musical, foi referido que esta teve por base o poema, já acima mencionado e, portanto, no final o mesmo foi para melhor compreensão da composição instrumental.

Para finalizar a abordagem à temática do inverno, previsto para este dia, uma vez que seria o penúltimo dia em contexto, antes da interrupção de natal, e de forma a refletir acerca das atividades que acabavam de ser desenvolvidas, realizou-se uma pequena conversa para perceber o que as crianças já sabiam sobre o inverno.

Uma vez que as partilhas que as crianças estavam a fazer foram surpreendentes para a equipa educativa, considerou-se necessário registar os seus conhecimentos numa folha. De entre os conhecimentos prévios das crianças constavam, por exemplo, que existem alguns animais que hibernam e outros que migram, que em 2009 nevou no Porto, que as noites ficam maiores e os dias mais pequenos, que existe gelo em movimento, que neva na Serra da Estrela, que no inverno é necessário utilizar roupas mais quentes, entre outros.

Esta partilha de saberes é essencial pois permite-nos ter, ainda mais presente, que a criança, apesar da sua breve vida, já tem os seus próprios conhecimentos e competências, ou seja, “as crianças chegam à escola com os seus próprios conhecimentos e competências, e continuam a exhibir essas competências (Donaldson, 1979, referido por Vasconcelos, 2005, p.38)

Pela quantidade de conhecimentos partilhados pelas crianças, e tendo em conta o interesse demonstrado, nos últimos tempos, por este tema, logo se percebeu que seria uma oportunidade excelente para desenvolver um projeto e aprofundar o conhecimento, já bastante alargado, que as crianças possuem. Surgia, assim, a primeira fase da metodologia de trabalho por projeto.

A metodologia de trabalho de projeto, apesar de poder ser utilizada em qualquer nível educativo, deve destinar-se, especialmente, a crianças do jardim de infância e do 1º ciclo do ensino básico (Vasconcelos, 2012). É possível definir-se projetos como “estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo” (Lino, 2012, p.130). Deste modo, a iniciativa da criança deve ser o ponto de partida para o projeto, bem como os seus interesses “decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade (Katz, L., Ruivo, J., Lopes da Silva, M. & Vasconcelos, T., 1998, p.102). Só realizando projetos, com temas do interesse das crianças, é que estes se tornam atraentes, motivadores e se traduzem em aprendizagens significativas.

Os projetos permitem que as crianças se tornem competentes, ou seja proporcionam uma valiosa ajuda no seu desenvolvimento tornando-as “capazes de saber fazer em ação” (Vasconcelos, 2012, p.13).

Segundo Bruner, existem quatro características congénitas que predispõem a criança a aprender. Essas características são a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa (Marques, 2002 citado por Vasconcelos, 2012). A curiosidade é uma característica da espécie humana presente em todas as crianças. A procura de competência diz respeito à aprendizagem por imitação, ou seja, a criança observa o que os mais velhos fazem e, posteriormente, recria. A reciprocidade relaciona-se com a necessidade de comunicar. Neste sentido, refere-se à necessidade de comunicar, para atingir objetivos comuns. Para terminar, a narrativa permite-nos partilhar, com os outros, as nossas experiências através, por exemplo, de relatos. Esta troca de aprendizagens é essencial no processo de aprendizagem. Através dela, torna-se possível a “partilha de significados e de conceitos, de forma a alcançar modos de discurso que integrem as diferenças de significado e de interpretação” (idem, p.9).

Noutra perspetiva, “os projetos caracterizam-se por uma cadeia de atividades que se têm de «desenhar» mentalmente. Trata-se de uma ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos” (Niza, 2012, p.152).

Após serem apresentadas todas estas definições para projeto, percebe-se que, até ao momento, os parâmetros foram cumpridos, uma vez que, conforme já foi referido, o projeto surge de interesses que as crianças demonstraram e das suas partilhas. É importante, neste momento, perceber quais as fases pelas quais o projeto tem que passar após o seu surgimento.

O desenvolvimento de um projeto tem que passar por quatro fases: i) a primeira fase diz respeito à definição do problema, ii) a segunda fase à planificação e desenvolvimento do trabalho, iii) a terceira fase é a de execução do projeto e por fim iv) na quarta fase realiza-se a divulgação e a avaliação do projeto (Vasconcelos, 2012).

Como já foi referido, teve que se realizar uma pausa para as festividades natalícias, o que causou, inevitavelmente, uma pausa no desenvolvimento deste projeto, passando, assim, a primeira fase do projeto a realizar-se tanto em dezembro como em janeiro.

A primeira fase caracteriza-se pela partilha de saberes, formulação de um problema ou pela definição das questões que serão investigadas. Verifica-se então que, no mês de dezembro, foi realizada a partilha de saberes e, em janeiro, foram definidas as questões que as crianças queriam trabalhar.

Uma vez que é hábito o grupo de crianças desenvolver os projetos em pequenos grupos, optou-se por realizar um sorteio para a formação dos mesmos, de forma a dar-lhes a conhecer outro tipo de procedimento. A divisão em dois grupos justifica-se pela possibilidade de cada uma das estagiárias ficar responsável por um grupo.

Ao ter conhecimento e realizado uma análise mais aprofundada, nas aulas da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, das “Escala de empenhamento do adulto” desenvolvidas por Ferre Laevers, presentes no

documento “Manual DQP- Desenvolvendo a qualidade em parcerias”, verificou-se que, a estratégia do sorteio, poderá não ter sido a mais adequada, tendo em conta os valores participativos.

Apesar de ter sido dado a conhecer às crianças um procedimento diferente, de se ter dado a oportunidade das crianças participarem neste processo, através da retirada dos papéis que se encontravam dentro de um saco, e de não se terem verificado conflitos entre as crianças devido à formação dos grupos, entende-se, após reflexão, que foi diminuída a autonomia das crianças. A autonomia diz respeito ao “grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher actividades e expressar ideias e opiniões” (Bertram & Pascal, 2009, p.136).

Em diálogo, os grupos foram, inicialmente, definindo os nomes pelos quais cada grupo se identificaria. Surgiram assim os “Exploradores do inverno” e “À descoberta do inverno”.

Na metodologia de trabalho por projeto o educador “tem um papel determinante na decisão de desencadear o projeto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas” (Katz, L., Ruivo, J.B., Lopes da Silva, M.I.R. & Vasconcelos, T, 1998, p.102). O papel que o educador desempenha tem de ser sistematicamente refletido, de forma a perceber se este está a impor a sua proposta ou se está a dar, de facto, oportunidade para que as crianças participem, verdadeiramente, no desenvolvimento do projeto.

Antes de abordar a segunda fase da metodologia de trabalho por projeto, importa referir que cada grupo definiu os tópicos que gostaria de investigar. O grupo “À descoberta do inverno”, que trabalhou diretamente com a estagiária, definiu como temas de pesquisa, a título de exemplo, os animais que hibernam e os que gostam da neve, os animais que migram, porque ficam as noites maiores e os dias mais pequenos, porque há tanta neve na Serra da Estrela e no Porto não, entre outras.

A segunda fase, como já a cima se elucidou, diz respeito à planificação e desenvolvimento do trabalho. Deve ser realizada um uma previsão do que acontecerá ao longo do desenvolvimento do projeto, bem como a definição do que se vai fazer, por onde se começa e como se vai fazer. Nesta fase também ocorrer divisão de tarefas, dos dias de trabalho e dos recursos que serão, eventualmente, necessários.

Aqui, solicitou-se, mais uma vez, a participação das famílias. Pediu-se que, caso disponibilizassem de recursos, nomeadamente, livros, enciclopédias, globos, jogos, revistas, entre outros, que trouxessem para a sala de atividades de forma a auxiliar as pesquisas de ambos os grupos.

Na terceira fase deve dar-se início à execução das pesquisas propostas “através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida” (Vasconcelos, 2012, p.16).

O grupo “À descoberta do inverno” optou por iniciar as pesquisas pelos animais: os que hibernam, os que gostam da neve e os que migram. Além dos livros trazidos de casa, serviram-se da internet para pesquisar imagens de animais.

Intercalado com as pesquisas, e uma vez que surgiu o interesse em fazer neve artificial, este grupo escreveu uma carta às crianças da sala Lua-Via Láctea (3/4 anos de idade) pedindo que nos viessem ensinar a fazer neve, pois sabiam que eles já tinham realizado esta experiência.

Observou-se no grupo, devido à interrupção, de quase três semanas, na realização do projeto, um certo grau de desmotivação no que se refere à execução das pesquisas. Além deste fator, considera-se que, as apresentações e preparações finais do projeto “Descobrir o Espaço”, que decorreram simultaneamente, coadjuvaram este decréscimo de motivação.

Ainda que, na planificação da díade, constasse a continuidade das pesquisas, para que a construção futura de materiais e possíveis experiências fossem sustentadas em conhecimentos prévios, verificou-se que as estratégias previstas não iriam resultar. Optou-se assim, e uma vez que seria a última semana neste contexto educativo, por realizar pesquisas mais práticas, ou seja, nas quais as crianças pudessem observar imediatamente os efeitos das suas ações.

Desta forma, o grupo decidiu centrar esta semana na descoberta da neve. A primeira atividade realizada, neste âmbito, em grande grupo, foi “A Neve Mágica”. A sugestão desta atividade relacionou-se também com a averiguação de que este grupo de crianças gosta de atividades que impliquem a descoberta. Nesta atividade, com o lápis de pastel branco, as crianças desenharam flocos de neve numa folha, igualmente branca. No final, pintaram a folha com aguarela, bastante aguada, e os desenhos dos flocos de neve iriam evidenciar-se na folha (cf. Anexo B16 fig.38).

No dia seguinte, foram retomadas as atividades com a descoberta dos locais onde neva em Portugal. Esta atividade vai ao encontro das propostas de pesquisas de ambos os grupos. Inicialmente foi mostrado um mapa de Portugal e questionado o grupo se sabiam onde se localizava o Porto (cf. Anexo B16 fig.39). Pela associação do grafema [p] algumas crianças apontaram para o Porto e outras para Portalegre. Foram também questionados aspetos como Norte/Sul, capital de Portugal, identificação da localidade onde estava a criança L de férias com os avós, entre outros. Para fazer a identificação dos locais onde neva com mais frequência foi utilizado côco ralado, fora do prazo de validade (cf. Anexo B16 fig.40). Antes de colarem côco nos respetivos distritos, as crianças tiveram a oportunidade de cheirar, tocar e até de fazer algumas brincadeiras como se de neve real se tratasse.

No último dia de estágio nesta valência, tal como estava previsto na planificação, foi realizada a experiência de fazer neve artificial, em intercâmbio com a sala Lua-Via Láctea.

Esta atividade foi orientada pela estagiária Liliana e pelo grupo de crianças daquela sala. O objetivo era que as crianças da sala [] fossem capazes de explicar o processo de fazer neve artificial às crianças da sala []

Nesta atividade foi utilizado apenas poliacrilato e água. Inicialmente, as crianças fizeram a experimentação tátil do poliacrilato (cf. Anexo B16 fig.41), tipicamente encontrado no interior das fraldas. De seguida colocou-se o poliacrilato num recipiente e juntou-se bastante água (cf. Anexo B16 fig.42). Ficamos a observar a água a desaparecer como se se tratasse de magia. À medida que a água ia sendo absorvida, ia surgindo a neve artificial. Posteriormente passou-se à experimentação da neve artificial (cf. Anexo B16 fig.43).

Terminado o estágio nesta valência, ficou também o projeto em suspenso.

Atenta-se que, a metodologia de trabalho, por projeto conta ainda com uma última fase: a de divulgação/avaliação. Nesta fase “expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elabora-se álbuns, portefólios, divulga-se” (Vasconcelos, 2012, p.17). Faz-se também nesta fase a avaliação do trabalho da “intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade das pesquisas e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projetos e ideias que serão posteriormente explorados” (idem, p.17).

Por impossibilidade temporal, não foi exequível completar esta fase, contudo, foi realizada a divulgação do projeto através da construção de um painel, em grande grupo, no corredor da instituição. A avaliação foi sendo realizada ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, em conjunto com as crianças, através de conversas reflexivas, contudo seria do nosso agrado ter realizado um documento de registo para recolher as opiniões do grupo e colocar, eventualmente no portefólio de cada criança.

Apesar do curto espaço de tempo, considera-se que o desenvolvimento deste projeto foi uma mais-valia na construção da nossa profissionalidade, permitindo-nos conhecer, mais de perto, esta metodologia de trabalho para futuramente utilizá-la na nossa prática.

É importante ainda fazer referência à etapa da avaliação, presente nas “Orientações globais para o educador”. Entende-se que este item foi ligeiramente negligenciado no que diz respeito ao registo. No jardim de infância, as avaliações realizadas com o grupo de crianças consistiram em conversas informais ao longo e no final das atividades. Gostaríamos de ter desenvolvido documentos de registo que pudessem integrar os portefólios das crianças.

Já na creche, sentiu-se a necessidade de elaboração destes ditos documentos, que foram preenchidos com as crianças individualmente (cf. Anexo B19 e B20).

Apesar de tudo, foi importante ter consciência da avaliação realizada através do portefólio, que não se teria tido se não fosse a vivência neste contexto. A avaliação serve para o educador de infância tomar decisões educativas em relação a cada criança, daí a relevância de o elemento portefólio não ser só um conjunto de trabalhos selecionados pelo educador mas sim um intermediário entre todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, as crianças, a equipa educativa e as famílias.

O portefólio “revela a evidência tangível dos processos, resultados ou realizações e as competências que vão sendo atualizadas quando a pessoa muda e cresce” (Sá-Chaves, 2005,p.86). Permite ainda a criação de um registo contínuo das aprendizagens, dos progressos e das experiências de cada criança ou do grupo. Tem como objetivo centrar o processo ensino-aprendizagem na criança (Shores & Grace, 2001)

Julga-se importante continuar a investir no conhecimento deste meio de avaliação que se considera bastante eficaz.

Em suma, este período foi extremamente rico em aprendizagens e que a relação entre todos os intervenientes neste processo foi essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo acerca deste processo, de construção pessoal mas sobretudo profissional, vivenciado ao longo deste último ano, no qual se teve a oportunidade de frequentar estágio profissional em ambas as valências da educação de infância, considera-se que, as oportunidades e experiências vivenciadas em contexto, proporcionaram um rápido desenvolvimento enquanto profissional de educação de infância.

Não retirando as virtudes da Licenciatura em Educação Básica, entende-se que, pelo facto de esta abranger três níveis de ensino, por vezes, alguns aspetos relevantes e essenciais da área da educação de infância, foram descurados.

Pelo acima mencionado, é essencial referir ainda que, a educação de infância, é tão ou mais importante que todos os outros níveis, considerados de frequência obrigatória. Esta deve ser entendida como um momento privilegiado de inculcar nestes cidadãos, valores e ferramentas para que possam ter uma voz, cada vez mais ativa e pertinente, na sociedade.

Neste sentido, o Mestrado em Educação Pré-Escolar, ofereceu-nos, repentinamente, o que tanto ansiávamos ao longo da licenciatura. A avalanche de informação recebida, essencialmente no primeiro mês deste 2º ciclo de estudos, foi, em alguns momentos, difícil de gerir. Ultrapassados estes momentos iniciais, pode afirmar-se que, frequentar este mestrado, direcionado apenas para a educação de infância, é uma mais valia, uma vez que, todo o nosso ensino-aprendizagem se torna mais focalizado.

Foram os saberes adquiridos ao longo de toda a formação, bem como as vivências e crenças individuais, que permitiram oferecer às crianças todas as oportunidades e experiências que estas merecem.

A partida para o contexto onde foi desenvolvido o estágio profissionalizante conteve em si um misto de sentimentos.

A instituição cooperante merece todo o mérito por, simpaticamente, nos ter aberto as portas e participado num dos momentos mais importantes da nossa construção profissional.

A educação pré-escolar já era conhecida da formanda, pelo que a integração foi bastante fácil. Apesar de ser um grupo pequeno foi bastante desafiante pela quantidade de experiências já vivenciadas. Esta situação conduziu a um esforço mais acentuado, na tentativa de nos atualizarmos constantemente, de modo a proporcionar propostas desafiadoras e relevantes para as crianças.

Na expectativa de se desenvolver uma prática competente, adequada e completa, esta baseou-se em diversos referenciais teóricos que sustentaram a justificação das opções metodológico-didáticas tomadas.

Merece ainda ser salientado que os momentos de reflexão em tríade (díade de formação e educadora de infância cooperante) foram essenciais nomeadamente ao nível da partilha de saberes profissionais, contribuindo assim para o desenvolvimento de competências profissionais.

Destaca-se principalmente a relação entre a díade de formação. Ambas se conhecem desde o início da Licenciatura em Educação Básica e têm trabalhado em conjunto desde então. Observa-se que esta situação foi uma vantagem, principalmente no que toca às crenças, valores e práticas adotadas, uma vez que são bastante idênticas. A partilha de conhecimentos e reflexões sobre a ação, realizadas em conjunto, permitiram analisar minuciosamente as práticas e ultrapassar diversas barreiras.

No que diz respeito à relação com a equipa educativa, de ambas a salas, importa salientar que foi bastante importante para a nossa aprendizagem, enquanto profissionais de educação, e que em muito enriqueceu a nossa cultura profissional.

Todo o processo de formação foi supervisionado e orientado pelo supervisor institucional. As conversas reflexivas, após a observação do mesmo, permitiram acentuar os processos reflexivos e constituíram momentos de desenvolvimento

e de maturação contínuos. Destaca-se que as narrativas reflexivas individuais mensais (cf. Anexo B15), enquanto estratégias de avaliação e orientação, foram essenciais porque nos obrigaram a refletir profundamente sobre a nossa prática.

Por todos estes motivos, considera-se notória a evolução que teve lugar neste período de prática pedagógica supervisionada. Todas as experiências vivenciadas e refletidas foram significativas e serão, certamente, tidas em conta, num futuro profissional que se espera longo e competente.

Em suma, a possibilidade de realização de estágio em ambas as valências permitiu que a formanda tivesse contacto com um leque mais abrangente de experiências e conseqüentemente evoluir como uma profissional mais completa.

Apesar deste último ano constituir um marco na formação da mestranda, este foi apenas o início de um ciclo que se espera duradouro e constantemente atualizado e que, tal como preconizado pelo decreto-lei nº 240/2001, deve ser consolidado ao longo de toda a vida, respondendo assim às exigências inerentes à tão nobre profissão que é a dos Educadores de Infância.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Araújo, M. (2010). Loas à chuva e ao vento. In M. Araújo, *O livro da Tila*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In S. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Baptista, A. (2008). *Texto e imagem: Um mais um igual a outro*. Casa da Leitura.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Browne, E. (2010). *A surpresa de Handa*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), p.132,138.
- Castro, J. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cerezo, S. (1997). *Enciclopédia de educação infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo*. Rio de Mouro: Nova Presença.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores
- Estrela, A. (2008) *Teoria e prática da observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.

Fernandes, D. & Cardoso, A. (n/d). *Experienciar a cidadania com tabelas e gráficos no jardim-de-infância*. n/l.

Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (2012). Modelos curriculares na educação básica – O caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.

Goldschmied, E. e Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Artmed.

Hohmann, M. & Weikart D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J., Lopes da Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Kelly, M. (2011). *Atchuuu! O guia completo das boas maneiras*. Estoril: Minutos de Leitura

Lino, D. (2012). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Lopes da Silva, M. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação

Maia J. (2008). *Aprender....Matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.

Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Niza, S. (2012). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.141-159). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). Educação em creche: Participação e diversidade. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2012). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito da projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Portugal, G, & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de acompanhamento de crianças*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sá-Chaves, I. (org.) (2005). *Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

Shores, E. & Grace, C (2001). *Manual de portefólio: Um guia passo a passo para o professor*. Artmed.

Varela, H. & Mota, C. (2011). *Falar de modelos em educação: Procurando clarificar conceitos*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Vasconcelos, T. (2005). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Gâmbua, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Colecção Infância. Porto: Porto Editora

LEGAIS

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do currículo na educação pré-escolar. Ministério da Educação.

Decreto-lei nº 240/2001 – Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. D.R. nº 201, série I-A de 30 de agosto de 2001, pp.5569-5572.

Decreto-lei nº 241/2001 - Define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. D.R. nº 201, série I-A de 30 de Agosto de 2001, pp.5572-5575.

Decreto-lei nº 241/2001 – Define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. D.R. nº 201, série I-A de 30 de agosto de 2001, pp.5572-5575.

Decreto-lei nº 3/2008 - define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. D.R. nº 4, série I de 7 de janeiro de 2008, pp.154-164.

Despacho conjunto nº 258/97 – Define os princípios pedagógicos, organizacionais e medidas de segurança a que deve obedecer o equipamento utilizado nos diversos estabelecimentos de educação pré-escolar. D.R. nº 192, série II de 21 de agosto de 1997, pp.10245-10246.

Despacho nº 5220/97 – Estabelece um conjunto e princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância. Orientações curriculares para a educação pré-escolar. D.R. nº 178, série II de 4 de agosto de 1997, pp.9377-9380.

Despacho normativo nº 99/89 – Aprova as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches sem fins lucrativos. D.R. nº 248, série I de 27 de outubro de 1989, pp.4789-4792.

Lei nº 46/86 – Lei de bases do sistema educativo. D.R. nº 237, série I de 14 de outubro de 1986, pp.3067-3081.

Lei nº 5/97 – Define os objetivos gerais, os princípios pedagógicos, bem como os princípios de organização da educação pré-escolar. D.R. nº 34, série I-A de 10 de fevereiro de 1997, pp.670-673.

Lei nº 5/97 – Lei-quadro da educação pré-escolar. D.R. nº 34, série I-A de 10 de fevereiro de 1997, pp.670-673.

Lei nº 85/2009 – Estabelece o regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagram a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. D.R. nº 166, série I de 27 de agosto de 2009, pp.5635-5636.

Portaria nº 262/2011 – Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. D.R. nº 167, série I de 31 de agosto de 2011, pp.4338-4343.

OUTROS DOCUMENTOS

Cereja, J. (2013/2014). *Projeto curricular de sala: Descobrir o espaço*. Porto
Dias, N. (2012). *Relatório de avaliação comportamental*. Centro de terapias comportamentais.

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto, 2012-2013.
Grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada. Porto.

Jardim de Infância (2013/2014). *Projeto Educativo*. Porto

Jardim de infância . *Regulamento interno*. Porto

Rei, C. (2013/2014). *Projeto curricular de sala: A rota dos sentidos*. Porto

SITOGRAFIA

Associação de Profissionais de Educação de Infância (n/d). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Disponível em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.

Instituto Nacional de Estatística (n/d). Disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Lisboa: Autor. Disponível em <http://www.centro-edu-integral.pt/download.php?f=5&key=fa02abf448939d357c9c09198edb2058>.

Unicef (2004). *A convenção sobre os direitos das crianças*. Disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf