

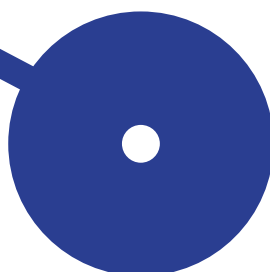
M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Cristina Maria Miranda Aguiar

05/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cristina Maria Miranda Aguiar

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^ª Doutora Sara Barros Araújo

Porto, maio de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cristina Maria Miranda Aguiar

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^ª Doutora Sara Barros Araújo

Porto, maio de 2023

Este trabalho é dedicado os meus dois anjinhos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a ajuda e contribuição de todos os intervenientes diretos e indiretos na realização deste relatório de estágio. Foi um trabalho cheio de altos e baixos, mas que finalmente está concluído. Não é de todo minha vontade sobrevalorizar quem quer que seja, pois todas as pessoas foram importantes, mas sem o apoio de algumas pessoas não teria conseguido avançar cheia de motivação, pelo que agradeço:

Aos meus pais pelo apoio que sempre me deram ao longo da realização deste relatório de estágio. Foram os primeiros a acreditar que conseguiria ultrapassar esta etapa. As palavras são poucas para agradecer tudo o que fizeram por mim;

Ao meu companheiro, André, pelo apoio incondicional e por me fazer acreditar de que era capaz de ultrapassar todos os desafios que se colocaram à minha frente. Sempre estiveste do meu lado e nunca me deixaste desistir até mesmo nos momentos mais difíceis.

A todos os elementos da minha família que me incentivaram e apoiaram com palavras carinhosas;

À minha fantástica e incomparável díade, Andreia, pelo companheirismo, pelas horas passadas a conversar sobre os desafios que íamos encontrando, por estar sempre lá quando é preciso e por me ajudar a me tornar numa melhor profissional. Obrigada, compincha.

À professora Doutora Sara Araújo e à professora Mestre Susana Esteves, minhas orientadoras e supervisoras de estágio, pela aprendizagem e partilha de conhecimentos que serão sempre lembrados no meu futuro enquanto educadora de infância.

À educadora Paula Carvalho, por todos os bons momentos passados, pelas aprendizagens e conselhos transmitidos, pelo apoio e por me ter aberto a porta da sua sala de atividades;

À educadora Augusta Marques, por acreditar sempre em mim e nas minhas capacidades de vencer e ultrapassar todos os obstáculos e por me permitir entrar na sua sala e contactar com as suas crianças e com a sua sabedoria;

A todas as crianças que me colheram de forma sempre calorosa e amiga, por ajudarem a tornar-me uma melhor profissional e por todos os beijinhos, abraços e mimos recebidos;

A todos os meus amigos e colegas da ESE – IPP – Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto pelo apoio, pela amizade e pelas sugestões pertinentes;

A todos os docentes da ESE-IPP – Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto, pelos conhecimentos partilhados que contribuíram para o meu crescimento enquanto futura profissional.

RESUMO

O presente relatório de estágio da Prática Educativa Supervisionada apresenta e analisa o desenvolvimento profissional da mestranda, a partir de ações desenvolvidas em contexto de creche, com crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, e em contexto de educação pré-escolar, com um grupo de crianças heterogéneo ao nível da faixa etária (dos quatro aos seis anos). De forma a fundamentar os processos educativos, serão expostos diversos pressupostos teóricos e legais que serviram de apoio e sustento no estágio nas duas valências. São descritos e analisados os diversos processos inerentes à metodologia de investigação-ação (IA) nomeadamente a observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, fundamentais para o desenvolvimento profissional da mestranda e orientadores da sua ação. Este relatório aborda questões relacionadas com o papel do educador de infância, constando também nele as dificuldades, ansiedades e problemas com que se deparou ao longo da prática profissional, e as reflexões que daí surgiram, em prol de uma melhoria da sua ação. Este documento destaca ainda a imagem da criança, como um ser único e competente, que tem direito a ser escutado e respeitado, e que detém capacidade de ser sujeito e agente do desenvolvimento das suas aprendizagens.

Palavras-chave: creche; educação pré-escolar; criança; reflexão; investigação-ação.

ABSTRACT

This internship report of the Supervised Educational Practice presents and analyzes the professional development of the master's student, based on actions developed in a daycare context, with children aged between 12 and 24 months, and in the context of pre-school education, with a heterogeneous group of children in terms of age group (from four to six years old). In order to base the educational processes, several theoretical and legal assumptions will be exposed that served as support and sustenance in the internship in both valences. The different processes inherent to the action-research (AI) methodology are described and analyzed, namely observation, planning, action, reflection and evaluation, fundamental for the professional development of the master's student and guiding their action. This report deals with questions related to the role of the kindergarten teacher, also including the difficulties, anxieties and problems encountered throughout professional practice, and the reflections that arose from this, in favor of improving their action. This document also highlights the image of the child as a unique and competent being, who has the right to be listened to and respected, and who has the capacity to be a subject and agent in the development of their learning.

Keywords: daycare; preschool education; child; reflection; action-research.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Registos fotográficos

A1- Registos fotográficos no contexto de creche

A2 – Registos fotográficos no contexto de educação pré-escolar

Apêndice B - Grelhas de avaliação

B1-Contexto de creche

B2- Contexto de educação pré-escolar

Apêndice C - Planificações semanais

C1 – Planificações do contexto de creche

C2 – Planificações no contexto de educação pré-escolar

Apêndice D - Narrativas reflexivas individuais

D1 – Narrativas reflexivas individuais do contexto de creche

D2- Narrativas reflexivas do contexto de educação pré-escolar

Apêndice E - Projeto: A vida nos oceanos, mares e rios

LISTA DE ABREVIATURAS

- AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
- ACES - Agrupamento de Centros de Saúde
- AE - Agrupamento de Escolas
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- COVID-19 - doença de coronavírus 2019
- DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
- ELI - Equipa Local de Intervenção
- IA – Investigação-Ação
- IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
- ME – Ministério da Educação
- MTSS – Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSS)
- NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PC – Projeto Curricular
- PE – Projeto Educativo
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- PESC – Prática Educativa Supervisionada em Creche
- PESEP – Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar
- PP – Projeto Pedagógico
- PS – Projeto de Sala
- RTP – Relatório Técnico-Pedagógico
- SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce
- TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL.....	3
1.2. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	8
1.2.1. ABORDAGEM HIGHSCOPE	8
1.2.2. ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE ELINOR GOLDSCHMIED.....	10
1.2.3. PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO	13
1.2.4. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	14
1.3. A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	16
1.4. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR	18
2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	20
2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO.....	20
2.1.1. ESTÁGIO EM CONTEXTO DE CRECHE.....	20
2.1.2. ESTÁGIO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	27
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	33
3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	40
3.1. A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO - O LIVRO DA FAMÍLIA	40
3.2. CESTO DOS TESOUROS	42
3.3. PROJETO: “A VIDA NOS OCEANOS, MARES E RIOS”	46
REFLEXÃO FINAL	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que visa a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar. Nele serão descritas, refletidas e analisadas as ações educativas desenvolvidas pela mestranda, no âmbito dos estágios realizados em creche e educação pré-escolar.

Tanto na Prática Educativa Supervisionada em Creche (PESC) como na Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PESEP) foram definidos diversos objetivos de aprendizagem a serem alcançados nomeadamente: mobilizar saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de atividades e projetos curriculares; mobilizar saberes pedagógicos e científicos na organização do ambiente educativo e na seleção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, numa visão inclusiva da ação pedagógica; desenvolver conhecimentos e competências orientadas para uma ação educativa integrada, considerando o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, em várias áreas; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos da prática, pelo exercício sistemático da reflexão sobre, na e para a ação (Araújo, 2022). Estas práticas educativas supervisionadas são promotoras da preparação profissional para a docência em Educação de Infância, como referido no Decreto-Lei nº 79/2014. Na sua ação pedagógica, a mestranda pôde conceber e desenvolver o currículo no decurso “da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001, p.5572).

Na educação de infância devem ser criadas oportunidades para que a criança aprenda e se desenvolva de forma equilibrada sendo valorizada a autonomia, a liberdade e a solidariedade. Ao educador de infância cabe o papel de cuidar e educar, ligados de forma estreita tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. A ação decorreu em dois contextos reais, o primeiro no âmbito da creche, com um grupo de crianças dos 12 aos 24 meses, ao longo de 140 horas e o segundo em contexto de educação pré-escolar com um grupo heterogéneo ao nível da faixa etária (dos quatro aos seis anos) durante 220 horas.

Ao longo deste relatório, organizado por capítulos e subcapítulos, a mestranda fará uma exposição do seu percurso formativo na PESC e na PESEP. No primeiro capítulo, denominado por Enquadramento teórico e legal, estarão dispostos os diversos referentes teóricos e legais segundo os quais a mestranda orientou a sua ação. No segundo capítulo realizar-se-á uma caracterização das duas instituições onde decorreram as duas práticas educativas supervisionadas e dos grupos de crianças, sustentada nos Projetos Educativos e nos Projetos Curriculares. A metodologia de investigação utilizada pela mestranda ao longo dos dois estágios estará de igual forma descrita neste capítulo. No terceiro capítulo, a mestranda descreverá e analisará as ações desenvolvidas e os resultados obtidos das mesmas através da descrição de duas ações realizadas em creche e uma em educação pré-escolar. Nestes três casos será feita uma análise detalhada de cada ação, uma reflexão e uma interpretação dos resultados tendo em conta a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e o das competências profissionais da mestranda. Finalmente, os últimos pontos incluirão uma reflexão final sobre as dificuldades, ansiedades e limitações que ocorreram ao longo do tempo e a importância da prática pedagógica supervisionada no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da mestranda. As referências bibliográficas assim como os documentos legais e os apêndices, referidos ao longo deste trabalho e cruciais para um melhor entendimento e reflexão sobre a PESC e a PESEP, surgirão no final deste relatório.

1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL

Num momento prévio ao ingresso na escolaridade obrigatória, as famílias portuguesas dispõem de algumas valências vocacionadas para o cuidado e a educação dos bebés e crianças. Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, 1986), a educação pré-escolar iniciou a sua pertença a esse mesmo sistema. A presente lei determina diversos objetivos da educação pré-escolar, focados na criança e no seu desenvolvimento físico, social, afetivo, intelectual e moral. Posteriormente, surge a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, 1997), que caracteriza a educação pré-escolar como o ponto de partida do processo educacional da criança, “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” (p. 670). Esta legislação vigente abrange apenas a educação pré-escolar, destinada a crianças dos três anos até à entrada na escolaridade obrigatória.

Conforme afirma a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, “as redes de educação pré-escolar são constituídas por uma rede pública e uma rede privada” (Lei nº 5/97, 1997, p. 671). Dos estabelecimentos da rede pública fazem parte as instituições de agrupamentos de escolas, ao passo que na rede privada, observa-se a existência de instituições de ensino particular e cooperativo (com fins lucrativos) e particulares de solidariedade social (IPSS), misericórdias e mutualidades (sem fins lucrativos). Nestas, a tutela pedagógica está a cargo do Ministério da Educação e a tutela técnica surge de uma articulação e trabalho em conjunto dos Ministérios da Educação (ME) e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSS). De ressaltar que a educação em creche, destinada a crianças dos zero aos três anos não está ainda inserida no sistema educativo estando sobre a alçada do MTSS e é assegurada por instituições privadas.

Tendo como base os objetivos que constam na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) que

servem de suporte ao currículo desta valência. Estas possuem quatro fundamentos e princípios que assentam na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019), ressaltando-se a interligação entre o cuidar e o educar bem como a necessidade da existência de uma relação adulto-criança de qualidade. O primeiro fundamento “O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” (Silva et al., 2016, p.8), refere a importância de perceber que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos que diferem de criança para criança, mesmo naquelas que têm a mesma idade. Tal diferença ocorre devido às diferentes experiências criadas através das interações que a criança realiza e pelo meio familiar e cultural onde está inserida. Cada criança é considerada como um ser único, com um processo de desenvolvimento único e formas de aprender que lhe são características. O segundo fundamento “Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” refere que a criança é “sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p.9). A curiosidade da criança surge desde o momento do seu nascimento e esta tem um papel ativo nas interações que cria com os objetos, com os outros e com o mundo que a rodeia. A criança ao ter um papel ativo na construção das aprendizagens e do desenvolvimento, deve a sua opinião ser escutada e ser tida em conta. O terceiro fundamento “A exigência de resposta a todas as crianças” menciona que o direito à educação deve ser dado a todas as crianças, independentemente da sua cultura, género, etnia ou necessidades mais específicas aos diversos níveis, sendo desta forma garantido o direito ao acesso a iguais oportunidades de aprendizagem. Para tal, o profissional de educação deve adotar uma prática pedagógica diferenciada, num ambiente inclusivo e aceitador da diversidade como meio de enriquecimento de experiências e forma de aprendizagem para a criança e para o grupo (Silva et al., 2016). O quarto e último fundamento “A construção articulada do saber” refere que o desenvolvimento e aprendizagem evoluem de forma holística havendo uma interligação entre as diferentes dimensões bem como entre as diversas áreas de aprendizagem e conteúdo. O brincar, onde a criança revela curiosidade, interesse e interação com os outros e os objetos, é uma forma privilegiada de aprendizagem, ocorrendo uma relação contínua e complementar entre este ato e as aprendizagens que a criança vai realizando (Silva et al., 2016). Apesar de as orientações contemplarem a denominação “educação pré-escolar” e de a valência de

creche não possuir orientações específicas, torna-se pertinente afirmar que como os fundamentos e princípios são comuns, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) apresentam orientações que abrangem toda a educação de infância (Silva et al., 2016).

Para as crianças entre os zero e os três anos de idade, as famílias dispõem das creches que possuem como objetivo o ato de “apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos; proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (Mendes, Neves, & Guedes, 2000, p. 40). A Portaria 262/2011 define creche como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (Portaria 262/2011, 2011, p. 4338). Este documento legal refere, de igual forma, que a creche tem um papel importante na harmonização entre as vidas profissional e familiar da família bem como a missão de proporcionar “à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade” (Portaria 262/2011, 2011, p. 4338). O contexto de creche promove diversas atividades e serviços, nomeadamente os cuidados corporais e de higiene pessoal, a nutrição e alimentação adequadas, acompanhamento individualizado, atividades adequadas a cada criança de âmbito pedagógico, lúdico e motor e informação constante à família sobre como funciona a creche e como decorre o desenvolvimento da criança (Portaria 262/2011, 2011). Neste contexto, uma elevada percentagem da rotina diária do grupo passa pelos cuidados corporais. Assim, estes momentos de muda da fralda ou ida à casa de banho, devem ser prazerosos para a criança devendo o adulto interagir com cada uma das crianças e permitir que estas interajam umas com as outras, uma vez que “continuam a explorar, brincar, mexer-se, palrar, falar [e] continuam a ser crianças que aprendem em termos sensoriomotores mesmo quando estão envolvidas numa atividade que é, em grande parte, controlada pelo adulto” (Post & Hohmann, 2011, p. 230).

De há uns anos a esta parte, tem sido discutido entre profissionais de educação e especialistas a necessidade de a legislação considerar que, a educação inicia aos zero anos e não aos três com referido nos diversos documentos legais orientadores. Defende-se, portanto, a urgência do investimento por parte do ME na educação dos zero aos três anos de idade, devendo a mesma ser inserida no sistema educativo. Em 2000, Portugal foi submetido a um Exame Temático da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que concluiu que a educação dos zero aos três anos não era uma prioridade para o Estado tendo em conta os valores culturais, onde a mulher se dedicava ao trabalho doméstico e à educação dos filhos. Assim, havendo uma falta de apoio para as mães que trabalham fora de casa, o estudo recomendava que “o governo [considerasse] a oferta existente... e também o papel do Ministério da Educação na monitorização da qualidade da educação e cuidados prestados assim como a qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças” (DEB, 2000, citado por Recomendação n.º 3/2011, 2011, p. 18026). Após este parecer, nos 10 anos seguintes a rede de atendimento em creche em Portugal aumentou substancialmente, sendo que, apesar do grande investimento esta era ainda insuficiente para apoiar todas as famílias que dela necessitavam. A Recomendação n.º 3/2011 reconhece que a educação de infância (dos zero aos seis anos) é “uma Aprendizagem ao Longo da Vida... em interface com as políticas sociais, ligada às famílias, à educação de adultos, ao combate à exclusão social... à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local” (p. 18027). De acordo com o mesmo documento e, citando um Estudo do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2009, a educação de infância é crucial para o pleno desenvolvimento da criança, onde se ressalva a equidade. Para que ocorra esta equidade torna-se necessário priorizar “os dispositivos de educação e acolhimento das crianças muito pequenas, bem como as medidas de política pública destinadas a melhorar as suas condições de vida” (Conselho Nacional de Educação, 2009, citado por Recomendação n.º3/2011, p. 18027). Este mesmo parecer refere ainda que “se a educação for paga, o custo deve ser baixo ou nulo para as famílias que não podem pagar” (Conselho Nacional de Educação, 2009, citado por Recomendação n.º3/2011, p. 18027). Desde julho de 2022, e conforme referido na Portaria 198/2022, o Governo declara a gratuidade nas creches, com o objetivo de “implementar uma medida decisiva e prioritária no combate à pobreza infantil, promovendo uma plena integração e igualdade de acesso de oportunidades a todas as crianças independentemente

do contexto socioeconómico em que vivem, tendo em vista romper ciclos de pobreza” (Portaria 198/2022, p. 10). Esta medida foi aplicada “a todas as crianças nascidas a partir de 1 de setembro de 2021” abrangendo todas as atividades e serviços referidos anteriormente, assim como “a alimentação; todas as despesas inerentes ao processo de inscrição e seguros; a frequência de períodos de prolongamento de horário e extensão semanal” (Portaria 198/2022, p. 11).

Tendo em conta, os estudos e investigações realizadas pelos autores da Recomendação nº 3/2011 e os diversos problemas na educação dos zero aos três anos levantados por vários parceiros, são deixadas 11 recomendações. Como primeira recomendação surge a conceção da educação dos zero aos três anos como um direito e não apenas como uma necessidade social, tendo em conta a importância da socialização da criança em grupo e permitindo o acesso à estrutura da creche não só às famílias que trabalham, bem como às que não o fazem. Refere ainda a necessidade de se assumir que a responsabilização primeira pertence às famílias, considerando os pais como parceiros e escutando a sua voz e a reconfiguração do papel do Estado, integrando a educação dos zero aos três anos na Lei de Bases do Sistema Educativo de forma progressiva, assim como a revisão da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (recebendo a denominação de Lei -Quadro para a Educação dos 0 aos 6 anos). Esta recomendação refere ainda a importância de atribuir um novo papel às Autarquias e à Sociedade Civil e de diversificar os tipos de serviços com a acoplação de creches a jardins-de-infância, estruturas de acompanhamento de idosos, bem como a criação de serviços que visem o acompanhamento de crianças e famílias em iniciativas culturais de importância para todos. Iniciativas como investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas, elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho, apostar na formação inicial e contínua dos profissionais e fomentar o desenvolvimento da investigação, fazem também parte das recomendações dadas por este documento. Por último, a importância no investimento na qualidade da inclusão, intervenções adequadas em situações de “risco” e deteção de necessidades das crianças em condições mais vulneráveis, bem como o “Direito à Palavra” aos mais pequenos, escutando a voz de todos sem distinção, permitindo que partilhem o que pensam e sentem e que participem de forma efetiva perfazem as 11 recomendações fornecidas por este estudo (Recomendação nº 3/2011, 2011).

1.2. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1.2.1. Abordagem HighScope

O modelo pedagógico HighScope sustentou a prática pedagógica da mestranda tanto em valência de creche como de educação pré-escolar. Esta abordagem tem como princípio a aprendizagem ativa da criança, que constrói o conhecimento sobre o mundo à sua volta através da aprendizagem pela ação. Bebés e crianças aprendem e adquirem conhecimento, desde o momento do seu nascimento, de forma ativa. Através das relações que vão estabelecendo e dos materiais que vão conhecendo, observando, manipulando e explorando, formam o conhecimento sobre o mundo que as rodeia (Post & Hohmann, 2011).

As ideias fundamentais da abordagem HighScope, relativas aos cuidados e educação de bebês e crianças, estão elencadas na “Roda da Aprendizagem” sendo os seus princípios comuns para as duas valências, diferindo apenas nas designações. Para a valência de creche, a “Roda da Aprendizagem” encontra-se organizada tendo como centralidade a aprendizagem ativa: a interação adulto-criança, ambiente físico, horários e rotinas e observação da criança (Post & Hohmann, 2011). No que toca à valência de educação pré-escolar, esta roda possui os elementos: aprendizagem ativa, interação adulto - criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação (Hohmann & Weikart, 2011).

Do apoio, sensibilidade e compreensão que os pais e adultos de referência demonstram aos bebês e às crianças mais pequenas, surgem sentimentos de confiança, de curiosidade e de autonomia. Nos momentos de aprendizagem ativa, o adulto apoia a criança nas iniciativas e na exploração através dos sentidos. As experiências-chave retratam as descobertas feitas pela criança, através da aprendizagem ativa, e que são relevantes para o crescimento e desenvolvimento saudável. Tal como afirmam Post e Hohmann (2011), as experiências-chave “proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muita tenra idade fazem, e do conhecimento e das suas competências que emergem das suas ações” (p. 36). Através delas pode ser obtida uma imagem completa da criança e do seu desenvolvimento:

“descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 454). Estas experiências-chave organizam-se em nove domínios tais como: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce de quantidade e do número, espaço e tempo (Post & Hohmann, 2011). Pela observação, o educador interpreta as ações realizadas pela criança tendo como base estas experiências, bem como orienta e planifica as suas ações de forma a promover a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas por parte das crianças. As experiências-chave foram fundamentais na Prática Educativa Supervisionada em contexto de creche no âmbito da observação, planificação, ação e avaliação, dada a ausência de orientações curriculares para esta valência.

As interações das crianças com os adultos, quer sejam pais ou educador atribuem à criança um sentimento securizante e um apoio emocional importante na descoberta do mundo que a rodeia. Assim relações de confiança, positivas e recíprocas, promotoras de encorajamento são fulcrais para a estabilidade emocional da criança. Tornam-se por isso fundamentais os gestos calorosos, o escutar a criança, as atitudes positivas e o apoio nas iniciativas da criança ativa para que esta interação lhe transmita confiança e segurança (Post & Hohmann, 2011).

No que concerne ao ambiente físico, este deve transmitir segurança, flexibilidade e deve ser pensado para a criança, promovendo conforto e tendo sempre em consideração os interesses e necessidades de cada uma. Os materiais devem ser diversificados permitindo a sua exploração e brincadeira de forma livre e arrumados de acordo com o fator de fácil acessibilidade para que bebés e crianças possam aceder a estes de forma facilitada (Post & Hohmann, 2011). Estes espaços e materiais encontram-se organizados em áreas de brincadeiras e de cuidados, permitindo que bebés e crianças sejam “livres de se movimentar, explorar materiais, exercitar a criatividade e resolver problemas dentro dos seus limites” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

Os horários e rotinas transmitem segurança à criança na medida em que o adulto de referência está presente numa altura do dia em que a criança se encontra longe dos pais. O educador define horários e rotinas em consonância com os pais, num trabalho articulado e organizativo. Estes devem ser organizados de forma que a criança possa antecipar o momento seguinte embora possam ter alguma flexibilidade tendo em conta as especificidades das crianças. Os horários e rotinas permitem a existência de momentos transitórios suaves entre as diversas experiências pelas quais a criança passa ao longo do dia. O educador apoia e encoraja, concebendo “horários e rotinas centradas nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e de pertença” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

A observação e avaliação da criança é um elemento fundamental nesta abordagem, dado que o conhecimento de cada criança determina a interação do educador com esta e a sua família, bem como a planificação de horários e rotinas e a preparação do ambiente físico. Além disso, o educador estabelece “relações privilegiadas com os pais, favorecendo a troca de experiências e a procura de consistência entre práticas educativas nos dois contextos” (Araújo, 2018, p. 85). Há, portanto, um trabalho em equipa, não só com os pais como também com a equipa pedagógica através da partilha de observações realizadas e promotoras de melhorias ou alterações nas planificações futuras.

1.2.2. Abordagem pedagógica de Elinor Goldschmied

Outro modelo pedagógico a salientar é a abordagem pedagógica de Elinor Goldschmied, destinada à valência de creche. A creche atende as necessidades de bebés e crianças pequenas, tendo em conta as necessidades de cada uma e o seu desenvolvimento a todos os níveis. Esta abordagem valoriza os direitos das crianças sendo que estas devem ser “respeitadas como indivíduos, serem escutadas e levadas a sério, de forma que, ao ficarem mais velhas, elas possam tomar mais responsabilidades para si no sentido de exercer seus próprios direitos” (Goldschmied & Jackson, 2008, p.24). O adulto deve dar oportunidade às crianças de expressarem as suas ideias, opiniões, intenções e de tomarem decisões, promovendo assim o seu crescimento como cidadãos participantes e dinâmicos.

O ato de brincar, muitas vezes desconsiderado e desvalorizado por muitos e por diversas culturas, é fundamental para o desenvolvimento integral e saudável da criança. A espontaneidade e a naturalidade do brincar não ganham significado pelo uso de brinquedos aprimorados, mas sim pela atenção, dedicação e interação que o adulto oferece. Desta forma, torna-se fulcral que a criança se encontre ladeada por um ambiente favorável, prazeroso e de qualidade pois, “quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências tanto para elas quanto para os adultos” (Goldschmied & Jackson, 2008, p.25). Assim, torna-se pertinente afirmar que o ambiente educativo influencia o ato de brincar e a criação desse mesmo ambiente securizante depende do educador, que possui assim o papel de organizador responsável “pela gestão do espaço e do tempo, pela manutenção do estado de conservação dos moveis e materiais, bem como pela limpeza e ventilação da sala” (Araújo, 2018, p.146).

Relativamente às interações adulto-criança, estas devem baseadas na criação de relações de confiança, fulcrais para o pleno desenvolvimento e bem-estar da criança. Surge então, nesta pedagogia, a abordagem da pessoa-chave que se centra na criação e suporte de relações próximas entre crianças e adultos. Assim, o educador focará a sua atenção num determinado grupo específico de crianças, tendo em conta as suas necessidades e interesses de uma forma atenta, sistemática e duradoura (Araújo, 2018). Desempenha a importante missão de criar relações, não só com as crianças, como também com as suas famílias, desempenhando além do papel de organizador, também o de facilitador e iniciador (Goldschmied & Jackson, 2008). O papel de facilitador depende da planificação elaborada pelo educador, providenciando materiais que permitam à criança o desenvolvimento do brincar individualmente ou com os pares, desempenhando um suporte emocional através da sua presença e mediação. Como iniciador o adulto encoraja e ajuda as crianças, em pequenos grupos, nas atividades propostas de forma animada e prazerosa (Goldschmied & Jackson, 2008).

Na organização do grupo, a abordagem de Goldschmied defende os grupos homogéneos relativamente à faixa etária. Desta forma, o educador consegue prestar um cuidado mais próximo a crianças com níveis desenvolvimentais semelhantes. Assim, um grupo

homogéneo permite ao educador “dar atenção total às oportunidades de brincar e aprender apropriadas para a idade das crianças, sem a intromissão constante de crianças mais novas ou mais velhas que têm necessidades diferentes” (Goldschmied & Jackson, 2008, p. 38).

No que concerne à organização da sala de atividades, Goldschmied defende um espaço onde ocorra a interação da criança com o adulto e com materiais apelativos e selecionados de forma criteriosa (Araújo, 2018). As salas de atividades para crianças mais pequenas devem “possuir dimensões suficientes de forma a que as crianças que se deslocam possam movimentar-se livremente e aquelas que ainda não o fazem possam permanecer em *cantos* acolhedores e tranquilos” (Araújo, 2013, p.34). Os cantos podem já possuir alguma identificação com a presença de alguns materiais disponíveis para a criança a partir dos dois anos e podem ter denominações como o canto tranquilo, o canto da casa, a zona dos jogos de mesa, a zona dos jogos no solo, a zona da pintura, a zona dos jogos de areia e a zona dos jogos com água (Araújo, 2013). De salientar a importância que esta abordagem dá ao espaço exterior e da necessidade de existir uma ligação do interior ao exterior de forma direta, ocorrendo desta forma uma multiplicidade de experiências e aprendizagens necessárias ao desenvolvimento da criança em contacto com a natureza e elementos naturais.

Apologista do uso dos materiais naturais com vista ao desenvolvimento dos sentidos e à livre exploração, Goldschmied propõe o jogo cesto dos tesouros e o jogo heurístico. O cesto dos tesouros é uma atividade destinada a crianças de um ano de idade que compreendem, descobrem e recolhem informação do mundo que as rodeia através dos cinco sentidos. Esta é uma fase em que o cérebro está em constante desenvolvimento permitindo que a criança rececione, relacione e utilize a informação externa numa altura em que os estímulos sensoriais e os movimentos corporais permitem explorar o ambiente que a rodeia (Araújo, 2018). O cesto dos tesouros permite que a criança se foque “numa variedade de objetos quotidianos apelativos aos cinco sentidos, se concentre, escolha, experimente, substitua um objeto por outro e interatue com os que o rodeiam (Araújo, 2018, p. 152). Assim, os objetos selecionados para esta atividade são alvo de uma seleção criteriosa devendo estar relacionados com o quotidiano da criança, serem naturais e provenientes de matérias-primas, seguros, de fácil higienização e conservação. O educador deve ter em atenção quais as

experiências sensoriais que os objetos selecionados darão às crianças, que haja um estímulo constante através da adição de novos estímulos, gerir a altura em que a atividade se realiza e organizando as crianças em pequenos grupos de três (Araújo, 2018). De forma que a concentração dos bebés não ser afetada, a atividade deve ser realizada longe de interferências externas. Aquando do momento exploratório, o educador desempenha o papel de observador não interventivo, servindo de apoio e sentimento de segurança para a criança. Esta atitude calma do adulto, “acalma a ansiedade do bebé, e assim [o bebé] liberta sua energia para disfrutar do brincar de maneira concentrada” (Goldschmied & Jackson, 2008, p. 116). Esta atividade proporciona múltiplos benefícios para os bebés como o “efeito motivacional ao nível da exploração, uma vez que a curiosidade do bebé é estimulada pela diversidade de objetos que é colocada à sua disposição” (Araújo, 2018, p. 153).

1.2.3. Pedagogia-em-Participação

Um dos modelos nos quais a ação da mestrandia se apoiou foi na Pedagogia-em-Participação. Esta perspetiva educativa, enraizada na pedagogia participativa, estimula a construção de novas aprendizagens à criança e ao grupo através de atividades e projetos, apoiados quer nas relações e interações que criam com os pares, bem como no educador (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A democracia é o cerne da Pedagogia-em-Participação sendo a “sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 30). Neste sentido, o respeito por todos e pelas suas diversidades está presente possuindo como base os direitos humanos, nomeadamente o direito da criança em aprender. A perceção de criança é de personagem central em todo o processo educativo sendo “uma pessoa com agência... que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 48). Sendo imprescindível escutar a voz da criança, na Pedagogia-em-Participação, o educador e a criança trabalham em coautoria, através da elaboração de atividades e projetos, promovendo novas aprendizagens e a construção de novos saberes. Através da planificação e desenvolvimento de projetos e atividades, a criança aprende pela experiência sendo necessário que, partindo dos seus interesses, se sinta envolvida e motivada em prol da resolução de um problema. Pela

metodologia de trabalho-de-projeto, defendida por esta pedagogia, os interesses e as curiosidades da criança são tidas em conta, incentivando a sua participação e autonomia, na busca, através de uma investigação, por uma resposta a um problema (Gambôa, 2011).

1.2.4. Metodologia de trabalho de projeto

Esta metodologia foi utilizada na ação pedagógica da mestranda na Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PESEP). Como já referido anteriormente, o trabalho de projeto é uma abordagem não só centralizada na resolução de um problema como também é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, citado por Vasconcelos, 2012). Esta metodologia, definida como um acréscimo ao currículo por Dewey e Kilpatrick, afirma que o projeto deve surgir dos interesses e curiosidades da criança que ocorrem das vivências da mesma no meio social e cultural em que se insere. O projeto pode ser realizado durante dias ou semanas, em pequeno ou grande grupo e partindo sempre de uma participação ativa por parte das crianças nas investigações realizadas, sendo estas um veículo de aprendizagens (Katz & Chard, 1997). Esta metodologia promove o desenvolvimento mental não só das crianças como do educador que também aprende, devido ao trabalho colaborativo e coautorial que ocorre entre os atores da ação. No decorrer deste processo metodológico as crianças “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, 2012, p. 11).

De acordo com a perspetiva de Kilpatrick, é a resposta a um problema que conduz toda a ação que se desenrola à volta do projeto. Este deve partir dos interesses das crianças e deve despoletar dúvida e incerteza. De seguida o problema deve ser analisado, prosseguindo-se à elaboração de objetivos e hipóteses. Posteriormente, procuram-se formas de ação e pesquisa optando pela que responderá melhor ao problema. O desenvolvimento da pesquisa levará a uma resposta. Em forma de conclusão realiza-se um balanço e uma reflexão sobre os saberes adquiridos, o que foi realizado e o que poderia ser melhorado (Gambôa, 2011).

Tendo em conta a base de sustentação da prática da mestrandia, a proposta de organização do trabalho de projeto analisada será a de Teresa Vasconcelos. O trabalho por projeto, de acordo com a autora, divide-se em quatro fases: “Fase I- Definição do problema; Fase II- Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III- Execução; Fase IV- Divulgação /Avaliação” (Vasconcelos, 2012). Num primeiro momento, formula-se o problema ou questões, em diálogo em pequeno ou grande grupo, partindo-se dos conhecimentos prévios (o que sabemos), realizando-se uma teia de conhecimentos através de desenhos, esquemas ou escrita. Na fase de planificação, tal com o próprio nome indica, delinea-se um plano segundo o qual o projeto se desenvolverá, realizando-se mapas de conceitos e teias traçando-se “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; [e] dividem-se tarefas: quem faz o quê?” (Vasconcelos, 2012, p. 15). Na terceira fase realiza-se a pesquisa propriamente dita, através da organização e seleção de informação, registos através de desenhos, fotografias e síntese de conhecimentos. Através da discussão de itens como “o que sabíamos antes; o que sabemos agora; o que não era verdade” (Vasconcelos, 2012, p. 16), reformulam-se teias de conhecimento podendo surgir criações elaboradas pelas crianças de grandes dimensões, gráficos e desenhos podendo ser colocados em toda a sala de atividades. Na fase de divulgação/avaliação o trabalho de pesquisa efetuado ao longo de todo o projeto e as novas descobertas são compilados, apresentados e expostos em diversas zonas da instituição/contexto em jeito de exposição visual. A avaliação, que deve estar presente ao longo de todo o processo, neste ponto centra-se na “intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de ajuda, a qualidade das pesquisas e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos, 2012, p.17). A partir da avaliação podem surgir novos projetos e ideias que poderão ser exploradas *à posteriori*. Torna-se pertinente o uso da documentação ao longo de todo o projeto, sendo este um instrumento não só de avaliação e reflexão do educador relativamente ao seu trabalho, mas também de cronologia da evolução do projeto ao longo do tempo, assim como das aprendizagens realizadas por cada criança. São também elaboradas narrativas, individuais e de grupo, e os portefólios são construídos com trabalhos realizados pela criança informativos do progresso, desempenho e contributo desta para o projeto em causa (Vasconcelos, 2012).

Em suma, o trabalho de projeto proporciona o pleno desenvolvimento das crianças pois, através dele são capazes de colocar hipóteses, fazer previsões, explorar, investigar, imaginar e questionar, pretendendo esta metodologia “cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, activando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social... de modo contextualizado e de uma forma curricularmente integrada” (Vasconcelos, 2012, p. 18).

1.3. A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na sociedade onde vivemos é possível observar, principalmente nas áreas metropolitanas, o aumento da população originária de outros países levando a transformações significativas nos contextos educativos portugueses. Uma diversidade cultural relativamente a uma riqueza étnica, linguística e religiosa, tornam a sociedade portuguesa cada vez mais multicultural e intercultural. Esta multiculturalidade não é algo novo para os portugueses, mas a consciencialização do seu verdadeiro significado é algo relativamente recente. É imperativo surgir desta forma o conceito de interculturalidade, que segundo o dicionário Priberam da língua portuguesa é descrita como “relativo às relações ou trocas entre culturas; que se estabelece entre culturas diferentes”. Assim, a interculturalidade possibilita políticas e práticas que promovam a interação, compreensão e o respeito pela diversidade cultural e étnica.

A educação tem um papel crucial no desenvolvimento das pessoas, quer ao nível de aprendizagens essenciais, quer de atitudes e valores essenciais para que as crianças se tornem cidadãos independentes, conscientes e solidários. Ao ingressar na educação de infância, a criança encontra adultos e crianças com quem estabelecerá relações e interações. A respeito disto, Hohmann e Weikart (2011) referem que estas interações e relações criadas entre pares e adultos “são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social.” (p. 574). De forma a evitar um currículo denominado de “uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho,

2007), as particularidades individuais de cada criança, os seus interesses e necessidades, devem ser levados em consideração pelo educador. Tendo em conta as diversidades no âmbito da nacionalidade, língua materna, cultura, religião que surgem de forma cada vez mais frequente nos contextos, no parecer de Silva et al. (2016), esta mesma “diversidade [deve ser] encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem” (p. 10).

De acordo com Ouellet (1991), a educação intercultural é uma formação com o objetivo de desenvolver em todos uma melhor compreensão e comunicação com as culturas existentes, bem como melhorar a capacidade de participar na interação social, fator essencial para a identidade e sentimento de pertença comum à humanidade. Há, portanto, a necessidade de o sistema educativo adaptar-se tanto em termos materiais como em valores e atitudes para que ocorra um sucesso educativo através da formação de cidadãos participativos e cooperantes. É possível afirmar-se que a educação pré-escolar prepara as crianças para se desenvolverem numa sociedade multicultural e intercultural. Este princípio deve estar presente em todos os contextos, mesmo naqueles em que esta pluralidade de culturas não seja notória, preparando assim as crianças para uma sociedade aberta e diversificada. A declaração universal dos direitos da criança refere que “a criança deve ser protegida contra as práticas que possam conduzir à discriminação racial, religiosa, ou a qualquer outra discriminação. Deve ser educada num espírito de compreensão, de tolerância, de amizade entre povos” (artº 10º).

Conforme a Lei nº 5/97 (1997) a educação pré-escolar tem múltiplos objetivos, entre eles “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática... fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas” (artº 10º). Como afirma Silva et al. (2016), na educação pré-escolar todas as crianças têm o direito de participar e todas as diferenças são acolhidas, contribuindo assim para a aceitação dessas em prol das mesmas oportunidades e da igualdade para todos. Toda esta diversidade é vista como “forma de educação intercultural, em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas” (p. 39). Através

das interações com os pares as crianças desenvolvem diversas condutas que lhes permitem serem “responsáveis, autônomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (p. 39). Torna-se desta forma necessário que a educação intercultural esteja presente na formação do educador, enquanto profissional reflexivo e promotor de uma sociedade democrática.

1.4. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

O ato de brincar muitas vezes é menosprezado pelo adulto podendo este afirmar ser “uma perda de tempo”. A verdade é que, de acordo com Ferland (2006) “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p.6). O mesmo autor caracteriza o ato de brincar como uma atividade onde a criança foca a sua atenção e criatividade, partindo à descoberta, através da ligação estreita que esta cria com o brinquedo. Já Vygotsky (1984) por sua vez defende não só a importância no desenvolvimento da criança a nível cognitivo, social, físico, social e afetivo como também na construção do seu pensamento. Lira e Rubio (2014) sublinham a importância do brincar na formação da personalidade e no estabelecimento de relações com o outro e com os materiais e objetos com os quais a criança brinca. Ferland (2006) complementa que “brincar é uma via privilegiada para lançar as bases de uma autonomia.” (p.86). Também as OCEPE fazem uma caracterização do ato de brincar definindo-o como uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p.10). Caracteriza-se, de igual forma, “pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Silva et al., 2016, p.105). As mesmas orientações referem que é necessário quebrar a associação do brincar a uma atividade que simplesmente entretém a criança, salientando a importância deste ato no desenvolvimento das aprendizagens da criança e considerando “o brincar como uma atividade bastante rica, estimulante e enriquecedora para o seu envolvimento, desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.11). Apesar de muitas vezes o conceito de brincar ser associado à expressão “jogo livre”, importa salientar que jogar e brincar são conceitos distintos devido à

“sua imprevisibilidade (não tem uma finalidade estabelecida, evoluindo de acordo com o que acontece, e não obedece a regras prévias” (Silva et al., 2016, p.105). O brincar pode ser associado ao “jogo da iniciativa da criança”, em que esta escolhe o que quer fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade” (Silva et al., 2016, p.105).

Através da brincadeira, a criança é convidada a tomar decisões e a fazer escolhas, tornando-se autónoma no que toca a simples atos como vestir e fazer a higiene, numa provável transposição do que pratica no brincar para a sua rotina diária. Dallabona e Mendes (2004) afirmam que ao brincar, as crianças relacionam-se melhor com os pares aprendendo a solidariedade e a partilha. Quando brinca, a criança tem de resolver diversas adversidades que vão surgindo, tornando-a assim mais independente. Através desta pequena análise pode-se afirmar que as crianças desenvolvem autoestima e autoconfiança e múltiplas competências, através da brincadeira e do jogo, que serão importantes para a vida adulta. Assim, o brincar é algo de extrema importância na vida das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento global. Pelo ato de brincar, a criança diverte-se, explora, faz uso da sua imaginação, aprende e estimula a criatividade. Diversos autores afirmam que ao brincar, a criança faz uma representação do mundo que a rodeia, imitando e reinventando situações que vivencia e construindo novas. No parecer de Salomão, Martini e Jordão (2007), “brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la.” (p.12). A verdade é que para que a criança possa brincar é necessário que seja criado um momento para tal com os materiais adequados num ambiente propício, pois “o brincar é o fazer em si, que requer tempo e espaço próprio” (Dallabona & Mendes, 2004, p.109). Na visão de Kishimoto (1997), a brincadeira impulsiona o desenvolvimento da criança em diversas áreas de forma integrada nomeadamente a saúde, a socialização pela interação entre pares, a exploração do mundo que a rodeia, e a criação de formas próprias de expressão.

Apesar de todos estes benefícios que advêm do ato de brincar, durante a brincadeira a criança não se preocupa com a aquisição de novos conhecimentos ou até mesmo com o desenvolvimento de habilidades, importando apenas a diversão e o prazer que este ato lhe proporciona (Kishimoto, 2003).

2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A educação de infância contribui diariamente para a aprendizagem e o desenvolvimento equilibrado da criança, com vista à sua inserção na sociedade valorizando a autonomia, a liberdade e a solidariedade. É um ambiente bastante rico e educativo que deve ter em conta as necessidades, interesses e características de cada criança bem como o respeito pela sua opinião. Este é um contexto onde cada criança deve crescer ao seu ritmo e onde se deve sentir feliz e acolhida. Nesse sentido, no presente capítulo será feita a caracterização dos contextos de estágio em que a mestrandia realizou a prática pedagógica supervisionada (instituições e grupos). A consulta dos Projetos Educativos (PE), os Projetos Curriculares (PC), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e os diálogos informais com as educadoras cooperantes foram processos cruciais para a realização desta caracterização.

Posteriormente, a mestrandia fará uma breve abordagem da metodologia Investigação-Ação, segundo a qual orientou este seu processo de formação.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

2.1.1. Estágio em contexto de creche

Relativamente ao primeiro contexto de estágio, este foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada em Águas Santas, no concelho da Maia. Localizada numa zona urbana e com uma rica e variada rede viária, esta instituição sem fins lucrativos, nasceu com o objetivo de apoiar as famílias da comunidade (crianças e idosos) e a sua criação foi motivada por parte de um pequeno grupo de paroquianos. Possuía dois tipos de respostas sociais: uma orientada para a terceira idade (lar de idosos, centro de dia e apoio domiciliário) e outra para as crianças (creche).

A instituição acolhia 61 crianças, distribuídas por uma sala de berçário, duas salas para crianças de um ano e duas salas para crianças de dois anos. O espaço interior era organizado em dois pisos, rés-do-chão e piso um, este último com acesso ao espaço exterior, sendo este um prolongamento do espaço interior. O rés-do-chão possuía um hall de entrada com pequenos cacifos, identificados com o nome de cada criança, onde à sua chegada eram colocados os seus casacos e mochilas e retirado o calçado que cada uma usava no interior da instituição. Apresentava também uma sala de berçário organizada em área de descanso com um berço em madeira para cada criança, área de refeição, área de higiene corporal e área de atividades. Possuía ainda duas salas de atividades destinadas às crianças de um ano (a sala lilás, com maiores dimensões, e a sala amarela, mais pequena), uma casa de banho/área de cuidados corporais, área do pessoal com duas casas de banho, cacifos e despensa para arrumação de algum material, sala de arrumos e uma pequena copa. De ressaltar ainda a presença do polivalente neste piso, local comum a todas as crianças nos momentos de chegada e partida e que dispunha de diversos materiais como triciclos e motas, escorrega, bolas, aparelho de música e algum material pedagógico. O primeiro piso era constituído por duas salas de atividades destinadas às crianças de dois anos, uma casa de banho/área de cuidados corporais, e a sala das educadoras/ sala de reuniões. Apresentava igualmente o refeitório, zona utilizada exclusivamente pelas crianças da creche desde a pandemia COVID-19. Antes da situação pandémica, este espaço era partilhado com os idosos, criando-se uma relação estreita e harmoniosa entre estas faixas etárias, bem como a dinamização de diversos momentos e interações. Com o aparecimento da pandemia, a instituição ergueu uma parede entre os dois espaços, de forma a limitar os casos de transmissão do vírus, protegendo quer as crianças quer os idosos. A instituição possuía ainda uma zona exterior, com escorrega, uma casa de brincar onde as crianças podiam entrar e se podiam esconder e alguns brinquedos. Apresentava ainda duas áreas ajardinadas com algumas árvores e espécies de flora com frutos e flores. O acesso aos diferentes pisos no interior da instituição era feito através de escadas. No exterior, o acesso do rés-do-chão às áreas ajardinadas e ao pequeno espaço infantil realizava-se através de escadas e uma rampa (Apêndice A1 – imagem I).

A equipa educativa que integrava a creche era constituída por quatro educadoras, onde uma desempenhava a função de diretora que era rotativa, pois no ano letivo seguinte outra

educadora assumiria esse papel. Estas não centravam a sua ação num único modelo pedagógico e aliado às suas crenças e valores, adaptavam a prática profissional às necessidades e interesses das crianças, apoiando-as nas suas aprendizagens. A restante equipa era constituída por seis auxiliares de ação educativa permanentes e uma polivalente. Esta auxiliar tinha a função de “rodar” pelas salas, colmatando a ausência da auxiliar efetiva quando, por exemplo, esta possuía um horário de entrada mais tardio. De ressaltar também a existência de uma responsável de limpeza e de cozinheiras que confeccionavam as refeições tanto para a creche como para os idosos.

O Projeto Educativo da instituição estava assente nos quatro pilares da educação (“aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a conhecer” e “aprender a viver junto”). O mesmo documento definia os seguintes princípios básicos: Despertar na criança o desejo de se tornar agente no seu próprio desenvolvimento bem como as suas capacidades criativas; Desenvolver as capacidades de raciocínio, através das metodologias pedagógicas atualizadas; Motivar as crianças através da ligação entre o real e as matérias de aprendizagem e fomentar aquisição de hábitos úteis ao seu desenvolvimento pessoal, hábitos de higiene e boas maneiras; Contribuir para a solidariedade segurança afetiva das crianças; Desenvolver na criança o respeito pelo outro e pelo meio que a rodeia, bem como a autonomia e a construção de uma imagem positiva de si mesma, dando-lhe liberdade para aprender por si própria a resolver os problemas, tornando-se desta forma um ser social sem medos, segura, ativa e responsável; Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências; Assegurar uma participação efetiva e permanente das famílias no processo educativo; (Projeto Educativo, 2021-2022).

A sala de atividades lilás, onde decorreu a prática pedagógica, possuía diversas áreas de interesse definidas, ocorrendo algumas alterações nas mesmas durante o estágio. O Espaço do Movimento ou da Atividade Motora Ampla destinava-se às atividades que exigiam a deslocação com materiais apropriados e que serviam de apoios amplos, seguros e consistentes. Esta área era composta por alguns brinquedos que exigem a colocação de pé da criança, podendo-os empurrar ou manipular. Este espaço foi retirado a partir do momento em que todo o grupo adquiriu a marcha. De acordo com Hohmann e Weikart (2011) “os adultos

fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças (...)” (p. 171). Assim, a organização do espaço deve ser flexível através da alteração de áreas, da adição de novos materiais e da remoção de outros, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. Outro dos espaços definido na sala de atividades era o Espaço da Manipulação ou da Atividade Motora Fina, destinado a estimular a coordenação óculo-manual e ao desenvolvimento de competências tais como alcançar, agarrar e manipular objetos. Possuía diversos jogos de encaixe e empilhamento como legos e blocos, com os quais as crianças podiam realizar construções, bem como alguns instrumentos musicais e diversos animais domésticos e selvagens em material plástico. Na área das artes, as crianças podiam desenvolver a motricidade fina, a coordenação óculo-manual e potenciar ao máximo a criatividade e a sua livre expressão. Este espaço, composto por uma mesa retangular e cadeiras estava localizado em frente a uma porta, recebendo luz natural o que facilitava o envolvimento nas atividades. O Espaço da Biblioteca, que se localizava em frente a uma grande janela num local mais tranquilo e recatado da sala, favorecia a expressão oral da criança e estimulava o desenvolvimento da linguagem. Possuía sofás e almofadas, uma manta e vários tipos de livros. A área da garagem, uma das áreas de maior interesse do grupo, continha um tapete com uma pista de corrida e alguns veículos disponíveis para o grupo explorar. A área da casinha inicialmente continha uma pequena cama que posteriormente foi substituída por uma maior, sendo adicionada uma cómoda com diversos objetos como máquinas fotográficas, pentes e malas. Uma das áreas introduzida posteriormente foi a da cozinha, com a adição de uma pequena mesa-redonda em madeira e três bancos em madeira, um fogão, um lava-loiça e um armário de arrumação. A sala de atividades dispunha ainda de uma área central onde as crianças se podiam deslocar livremente. Como não existia um espaço destinado à área de descanso, durante o período do lanche, eram colocados colchões e mantas, nesta área, destinados a cada criança para que estas pudessem descansar após o almoço (Apêndice A1 – imagem II).

A rotina diária do grupo possuía diversos momentos que se repetiam diariamente, tais como o acolhimento, a hora da refeição, o jogo livre e a partida. Desta forma procurava-se “fazer uma programação diária (...) previsível, organizada e consistente e, no entanto,

suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 197). Muitas vezes as crianças antecipavam o momento seguinte devido à sua adaptação à rotina implementada. Esta iniciava-se com o acolhimento que tinha como objetivo efetuar uma transição tranquila entre a casa e a creche. Através da canção dos bons dias, acompanhada ao ritmo de uma guitarra, a educadora acolhia cada uma das crianças, dizendo bom dia de forma individual. Este era um momento importante para o desenvolvimento do sentido de si próprio (Post & Hohmann, 2011), distinguindo o “eu” dos outros e identificando quem é o outro. Após este momento, eram distribuídos pequenos pedaços de fruta a cada criança. Desta forma, o gosto pela fruta, a mastigação e deglutição eram estimulados de forma tranquila e prazerosa. De seguida, no tempo de grupo eram propostas atividades e momentos tendo em conta as necessidades e interesses quer de cada criança quer do grupo. O momento de higiene antecedia o almoço e, enquanto algumas crianças eram chamadas pela auxiliar, as restantes reuniam-se em grande grupo para a distribuição das águas. A educadora, com todas as garrafas colocadas dentro de uma caixa, chamava uma criança ao centro para que pudesse distribuir a água aos colegas. Entregava uma garrafa e dizia o nome da criança a quem pertencia. Mais uma vez este era um momento de desenvolvimento do sentido de si próprio e da criação de relação com os pares. Para a mestrandia, este era um momento bastante prazeroso de observar, sendo notório que a maioria das crianças já sabia estabelecer correspondência entre os nomes que escutava e o par a quem entregar a garrafa. Para chegarem até ao refeitório, local onde era realizado o almoço, o grupo tinha de subir alguns degraus. Para tal, apoiavam-se num corrimão existente ao longo da escadaria e, com o auxílio dos adultos, conseguiam superar este grande desafio de forma tranquila e segura. Após a refeição, desciam a escadaria e dirigiam-se para a área de cuidados corporais. Aqui, a auxiliar chamava as crianças uma a uma enquanto as restantes aguardavam sentadas. Uma estagiária procedia à lavagem das mãos e do rosto das crianças, entregavam-lhes as batas e as camisolas que prendiam junto ao seu corpo com um gesto de cruzar de braços, caminhando até à sala de atividades. Aqui, a educadora e outra estagiária encaminhavam as crianças até ao seu colchão, incentivando a colocarem o que transportavam nos seus braços ao fundo do colchão e a descalçarem as suas sapatilhas, ocorrendo desta forma a estimulação da autonomia. O momento de descanso tinha a duração de três horas e após o seu término, o grupo subia até ao refeitório para o lanche. No final, o grupo dirigia-se

para a área de cuidados corporais para o momento de higiene e, no final da mesma, o polivalente acolhia os diversos grupos da instituição até ao momento da partida.

Entre cada um destes momentos da rotina diária do grupo era efetuada uma transição suave que visava “evitar perturbar a exploração e brincadeira escolhida pela criança e é consistente de dia para dia de modo que as crianças saibam o que esperar” (Post & Hohmann, 2011, p. 202).

O grupo era constituído por doze crianças com nacionalidade portuguesa, cinco meninos e sete meninas, na faixa etária compreendida entre os 12 e os 20 meses. Era um grupo heterogéneo quer a nível etário quer a nível de desenvolvimento, onde a maioria do grupo já apresentava a aquisição da marcha de forma autónoma. Constatava-se que, apesar de serem crianças nascidas no mesmo ano, o nível de desenvolvimento era notório mesmo em crianças com seis ou sete meses de diferença de idade. Nenhuma das crianças estava referenciada com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), existindo um caso em avaliação pelas terapeutas para despistagem.

As crianças da sala lilás eram muito ativas, bem-dispostas, dotadas de iniciativa, entusiastas e, por norma, alinhavam com alegria nas atividades que eram propostas. Relacionavam-se muito bem com os adultos, colaborando e partilhando com estes e com os seus pares. Entre as crianças e os adultos de referência eram observadas diversas manifestações de afeto, apoio, encorajamento e estimulação. A maioria do grupo já conhecia bem as rotinas revelando já alguma independência. Por se encontrarem numa fase de desenvolvimento motor, apreciavam atividades que implicavam o movimento do corpo como subir o escorrega, subir rampas e descer, percorrer pequenos trajetos em veículos, saltar e correr. Um dos maiores interesses do grupo eram as motas. Quando se dirigiam até ao polivalente, era notória a competição entre alguns elementos do grupo para poderem circular nestas pelo espaço. Após subirem para as motas, uma das crianças liderava a corrida e as restantes seguiam-na, em fila indiana, ao longo do polivalente. Os jogos de encaixe, os instrumentos musicais e os utensílios em plástico existentes na área da cozinha eram também alvo da preferência das crianças. A música tinha presença assídua na rotina do grupo e as

crianças respondiam a alguns estímulos sonoros, batendo palmas e com os pés, procurando imitar os gestos que acompanhavam as músicas e emitindo algumas palavras e sons.

Foi notório o progresso do grupo ao nível do desenvolvimento nas áreas de linguagem e comunicação. As crianças verbalizavam palavras simples acompanhadas por gestos, algo que foi evoluindo ao longo do tempo, observando-se assim o aumento dos seus vocábulos. Seja através de palavras simples, ou da comunicação não-verbal na produção de sons e de gestos e até mesmo pelo choro, a criança comunicava com os pares e com os adultos, transmitindo os seus sentimentos e intenções, permitindo assim a sua integração na comunidade social. Como referem Post e Hohmann (2011), as crianças “misturam gesticular, produzir sons, falar, olhar e ouvir num sistema de comunicação biunívoco que os integra na comunidade social e lhes permite participar nela como membros contribuintes” (p. 45). A maior parte do grupo identificava as diferentes partes do corpo, realizando associação entre o seu próprio corpo e as imagens disponibilizadas. Assim, iam desenvolvendo o sentido de si próprio de forma gradual, tal como afirmam Post e Hohmann (2011): “crianças mais novas começam gradualmente a compreender que existem como um ser individual e separado dos outros” (p. 38). Como o grupo apresentava interesse por animais, a presença de representações dos mesmos pela sala de atividades era notória. Ao observar estas mesmas representações, as crianças eram capazes de os identificar e de imitar o som produzido por alguns animais.

Relativamente à hora da refeição, todas as crianças eram autónomas, observando-se uma evolução progressiva relativamente à autoalimentação através da utilização da colher.

O grupo ainda necessitava de algum auxílio nas idas ao exterior e no ato de subir e descer as escadas existentes na instituição. Apesar disso, foi notória a evolução do grupo em termos de locomoção e aquisição de equilíbrio ao longo da prática pedagógica supervisionada.

2.1.2. Estágio em contexto de educação pré-escolar

A prática pedagógica supervisionada em contexto de educação pré-escolar decorreu numa instituição de ensino da rede pública que funcionava “na direta dependência da administração central, das Regiões Autónomas e das autarquias locais” (Lei nº 5/97, 1997, p. 672). O estabelecimento, localizado na zona central do Porto, pertencia a um Agrupamento de Escolas (AE), composto por oito escolas, integrando todos os níveis de educação desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. O AE tem como missão primordial “Capacitar os jovens para o exercício de uma cidadania responsabilmente sustentada nos valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Projeto Educativo, 2021-2025, p. 5). Os objetivos gerais do Projeto Educativo incluíam a promoção da inclusão e a aceitação da diferença; a garantia do bem-estar, da segurança e do ambiente de ensino/aprendizagem conducente à formação integral dos alunos; reforçar a relação família-escola; entre outros.

As instituições do AE estavam inseridas num meio urbano, rico na diversidade étnico-cultural. Esta diversidade deveu-se à fixação de população proveniente de diversos países na zona central da cidade, que possuía uma taxa populacional baixa desde os anos 80.

O meio envolvente às instituições apresentava alguma degradação ao nível do parque habitacional e a nível social onde a população possuía uma grande carência económica. Tal era notado no elevado número de crianças que beneficiavam de apoios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar. Assim, o AE foi integrado no programa TEIP (Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), destinado a agrupamentos de escolas ou a escolas não agrupadas que possuam um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar.

O agrupamento participava em diversos projetos e programas, a maioria em estreita relação com a Câmara Municipal do Porto tais como Porto de Futuro, Porto de Crianças, Porto Atividades e Porto a Ler. Em colaboração com o Agrupamento de Centros de Saúde (ACES) do Porto Oriental, destacava-se o projeto PASSzinho - – programa de alimentação saudável em saúde escolar, destinado à educação pré-escolar. De ressaltar também a existência de

diversas parcerias e protocolos com diversas instituições, tendo em consideração as necessidades das crianças e das suas famílias em prol de uma escola inclusiva, para todos.

A instituição onde se desenvolveu a prática pedagógica supervisionada integrava os ciclos educativos de educação pré-escolar (com a existência de duas salas) e de 1º Ciclo do Ensino Básico (com uma turma de cada ano, à exceção do terceiro ano). O edifício era constituído por três pisos, com duas entradas e 12 salas, em bom estado de conservação devido à última intervenção no ano letivo 2017/2018 (Apêndice A2 – imagem I). Nas traseiras, o espaço de recreio era constituído por um espaço coberto e um espaço aberto bastante amplo, com dois cestos de basquetebol. O espaço exterior dispunha apenas de duas grandes árvores como elementos da natureza. O piso era constituído por um material semelhante ao alcatrão com algumas pedras agregadas ao mesmo não sendo esta a melhor opção no que toca à segurança das crianças. Ao longo do dia, as crianças que frequentavam o estabelecimento deslocavam-se até a esta zona exterior onde eram disponibilizadas bolas e alguns triciclos. A escola possuía ao seu redor um muro em pedra com dois portões: um de acesso à entrada e outro ao recreio. A circulação no interior do edifício era feita através de escadas onde uma delas possuía um elevador adaptado a crianças com mobilidade reduzida. As salas encontravam-se dispostas em apenas um dos lados do edifício.

No rés-do-chão podiam ser encontrados espaços como a cantina, o ginásio, a entrada e o recreio. No primeiro andar funcionava o Jardim de Infância, com duas salas de atividades e duas salas de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Este ciclo educativo iniciou-se em outubro de 2000, com a adaptação das salas disponíveis à educação pré-escolar, através de novos mobiliários e materiais pedagógicos, cedidos pela Câmara Municipal do Porto. Neste piso, ainda era possível encontrar uma casa de banho para uso das crianças, a biblioteca, a sala das assistentes operacionais e duas casas de banho para o pessoal docente e não docente. No segundo andar localizavam-se as salas do primeiro ciclo e a sala dos professores.

A equipa educativa que integrava o ciclo de educação pré-escolar era constituída por duas educadoras. A restante equipa era constituída por três auxiliares e duas técnicas de ação educativa. Na sala de atividades, onde decorreu a prática pedagógica supervisionada, estavam

presentes duas auxiliares de ação educativa, devido à sinalização de uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) necessitando esta do acompanhamento de um adulto de forma permanente ao longo do dia. De ressaltar também a existência de três auxiliares de ação educativa, no primeiro ciclo, e de cozinheiras que confeccionavam as refeições diariamente.

Relativamente à organização do espaço da sala de atividades, esta estava organizada de forma a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, tendo sempre em conta e adaptando-se às necessidades e interesses do grupo. Assim, a organização do contexto permitia, através do contacto com materiais variados e da organização do tempo, a possibilidade de criar múltiplas experiências de aprendizagem. Estas experiências e as descobertas que as crianças iam realizando, ocorriam através dos materiais disponibilizados e da sua organização, pois “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p. 26).

A sala de atividades possuía cinco altas janelas centrais viradas para sudeste, ao longo de toda a parede oposta à entrada. Desta forma, a entrada de luz ocorria de forma direta, natural e constante ao longo de todo o dia. Na zona inferior e superior existiam pequenas janelas que abriam de forma basculante, permitindo criar uma boa circulação de ar. O espaço era agradável, espaçoso, com aquecimento e encontrava-se organizado de acordo com diversas áreas propostas por alguns modelos pedagógicos, nomeadamente a área do faz-de-conta composta por um quarto, uma cozinha e materiais adequados à prática do jogo simbólico promovendo assim a educação para a interculturalidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 45). A área dos livros, a área do computador, a área dos brinquedos, a área de arte, a área das construções e a área polivalente/ reunião em grande grupo eram as outras áreas presentes no espaço. Assim, o espaço estava organizado “de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente”(Hohmann & Weikart, 2011, p. 163). Os equipamentos que delimitavam os diferentes espaços eram feitos de madeira, com superfícies

suaves e facilitavam a visibilidade entre as diversas áreas, significando que, “quando uma criança estiver de pé, possa observar os seus colegas em atividade noutras áreas, e significa também que os adultos possam rapidamente localizar cada criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 170). Além disso, a definição da predisposição das áreas na sala de atividades foi feita em grupo, pelas crianças. A organização não deve ser estanque e é bastante positiva pois através desta “permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem significativa, e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, (...) e uma escuta dos propósitos das crianças” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 12). Os materiais eram diversos e em grandes quantidades e encontravam-se devidamente organizados, acondicionados em caixas de plástico coloridas e em prateleiras. Nas paredes da sala de atividades era possível encontrar diversos desenhos criados diariamente pelas crianças e que posteriormente eram colocados de forma vertical, atribuindo um tom colorido e alegre ao ambiente. Numa das paredes, estava afixada uma pequena tabela, construída pelas crianças, com a fotografia de cada uma e no topo a indicação: Escolha do livro. Diariamente, uma criança tinha a oportunidade de escolher o livro que seria lido nesse dia e, após esta escolha, assinalava com um símbolo à sua escolha, na tabela, abaixo da sua fotografia. De ressaltar o quadro de ardósia disposto ao longo de uma das paredes e que era bastante utilizado pelo grupo na elaboração de desenhos e pinturas, com o recurso a giz de diversas cores (Apêndice A2 – imagem II).

Relativamente à rotina diária do grupo esta iniciava-se com a receção das crianças na porta da instituição. De seguida, o grupo dirigia-se para a sala de atividades onde ocorria um pequeno diálogo com partilha de vivências e experiências entre as crianças e os adultos, seguindo-se a canção dos bons dias. Posteriormente, o grupo tinha a possibilidade de desfrutar do momento de jogo livre, onde as crianças se distribuíam pelas diferentes áreas conforme a sua preferência. Num momento seguinte, o grupo dirigia-se para a casa de banho para o momento da higiene antes da realização do lanche. Após o lanche, chegavam os momentos mais esperados pelas crianças: a hora do conto e o tempo de exterior. Seguia-se o almoço, e à tarde iniciavam-se os projetos e/ou atividades propostos pela educadora e/ou diade. Terminadas as atividades, as crianças transitam para a sala AAAF para o momento do lanche, oferecido pela Câmara Municipal do Porto. Posteriormente, iniciava-se a AAAF da qual

era responsável a assistente técnica da Câmara Municipal do Porto e a assistente operacional. Este era um apoio às famílias que não se conseguiam deslocar até à instituição no final do horário letivo para irem buscar as crianças, funcionando até às 17:30h. Aqui, o grupo realizava diversas atividades propostas pela assistente operacional, bem como jogos e dinâmicas. Esta rotina é planificada pelo adulto, mas possui flexibilidade de onde podem surgir alterações advindas das sugestões e participações das crianças relativamente ao que pretendem fazer. A iniciativa e a segurança da criança são asseguradas através da rotina pois, tal como Hohmann & Weikart (2011) afirmam: “A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (p. 224).

O grupo era constituído por 21 crianças onde cinco delas se encontravam a frequentar a instituição pela primeira vez. Este era um grupo heterogéneo no que dizia respeito à idade, com oito crianças com quatro anos, 11 de cinco e duas de seis. Este era um aspeto positivo para o grupo pois, “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p. 24). A heterogeneidade era igualmente observável no que diz respeito ao género, com 12 meninos e nove meninas e nas diferentes nacionalidades que algumas crianças (10) apresentavam nomeadamente, indiana (quatro), turca, brasileira (duas) e venezuelana e ainda duas crianças bilingues com progenitores de nacionalidades diferentes (uma com mãe finlandesa e outra com pai inglês). De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2022/2023) “um dos aspetos positivos desta faceta multicultural do grupo é a agradável partilha / troca dos idiomas: são feitas saudações sociais e contagens em várias línguas, o que reforça a aceitação e respeito pela diversidade” (p. 3). Esta riqueza multicultural também possuía algumas barreiras sinalizadas. Uma das crianças de descendência indiana não falava português, mas entendia um pouco de inglês. O menino de descendência turca encontrava-se a aprender o português e uma das meninas bilingues não apresentava linguagem expressiva com os adultos. Relativamente ao resto do grupo, a linguagem ainda se encontrava em desenvolvimento, com algumas dificuldades evidenciadas nas crianças de nacionalidade estrangeira, dado que, o único lugar onde interagem com o português era na instituição. É de salientar que uma das crianças de cinco anos estava

referenciada na Educação Especial, com a informação de atraso de desenvolvimento global, possuindo apoio da Terapia da Fala e Ocupacional. Apesar disso, não possuía RTP – Relatório Técnico-Pedagógico devido à sua visível evolução em todas as áreas e domínios. Uma outra criança de cinco anos, que tinha ingressado no grupo recentemente, apresentava um acentuado atraso no desenvolvimento global, não comunicando nem possuindo autonomia para as necessidades básicas. Apesar de o diagnóstico estar definido como Autismo e Atraso de Desenvolvimento Global, a criança não tinha o apoio de nenhuma terapia. No grupo, estavam ainda três crianças referenciadas pela ELI- Equipa Local de Intervenção, pertencente ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI) e que integra profissionais de diversas áreas que apoiam as crianças e as famílias. O nível socioeconómico das famílias estava sinalizado como médio e baixo sendo a fonte de rendimento procedente da restauração, comércio ou rendimento social de inserção, no caso dos pais que se encontravam desempregados.

Os interesses que o grupo evidenciava eram a audição de histórias, as construções, os jogos de tabuleiros (puzzles, jogos de memória, entre outros), desenhar no quadro de ardósia e a natureza, nomeadamente as plantas, os animais e os planetas. Era um grupo bastante curioso e interessado na temática do meio ambiente que os rodeava, na sua conservação e preservação. Apreciavam música de diferentes géneros, muitas vezes utilizada para o momento de relaxamento após a hora de almoço.

Relativamente às necessidades e, dado que, o grupo era multicultural, era notória a necessidade do desenvolvimento da linguagem oral, bem como da aprendizagem do português, como língua não materna. Ao nível da motricidade fina, o grupo ainda apresentava algumas dificuldades observadas, por exemplo, no âmbito do manuseamento de tesouras. Como este era um grupo com crianças muito participativas e ativas, estas necessitavam aprender a esperar pela sua vez e a resolverem problemas no que tocava à partilha de alguns objetos.

Um dos projetos em que o grupo esteve empenhado foi o projeto “Há Alegria na Cidade”, que deu nome ao projeto curricular de grupo deste ano letivo. Este projeto partiu da tese de

doutoramento da mãe de uma das crianças do grupo que tinha como objetivo “descobrir; conhecer; desfrutar e registrar plasticamente o pequeno mundo em redor da escola” (Projeto Curricular de Grupo, 2022/2023, p. 9). Este projeto consistia em diversos encontros não só realizados em contexto de sala de atividades, mas também através de oficinas e de pequenos percursos pela cidade visitando ruas, jardins e pátios. Desta forma, devido ao gosto e interesse que as crianças apresentavam pelo mundo que as rodeava, estas conheceram e calcorream as ruas e os locais onde a alegria estava presente na cidade do Porto. Tendo como base a Pedagogia em Participação, as crianças foram convidadas a “descobrir o que existe no mundo que as rodeia, como desfrutar e cuidar desse mundo e também encontrar as diferenças culturais que integram o grupo, com a participação das crianças e das famílias, sempre com a construção ativa do conhecimento” (Projeto Curricular de Grupo, 2022/2023, p. 10). Outros projetos em paralelo foram implementados nomeadamente: a hora do conto diária através da leitura de histórias ou o ato de contar histórias pelas crianças, através das construções que realizam no tempo de jogo livre; o experimenta e aprende pela proposta de atividades focadas no raciocínio lógico e no método científico para o estudo das ciências da natureza; e o “Vamos Filosofar” que consistia em pequenas conversas dentro de uma temática alvo que estivesse a ocorrer com grupo e/ou com as suas interações. Através desta pequena conversa, as crianças problematizavam, partilhavam, pensavam e tornavam-se cidadãos mais críticos, conscientes e pensantes. A prática adotada pela educadora tinha “por base o Modelo Curricular High/Scope e o Modelo Curricular Reggio Emilia, mas também fortes referências do Construtivismo de Piaget e a Teoria da ZDP de Vigotsky” (Projeto Curricular de Grupo, 2022/2023, p. 5).

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No decorrer da Prática Educativa Supervisionada, tanto no âmbito da creche como da educação pré-escolar, a mestranda foi encontrando diversas dificuldades, dilemas e ansiedades. Para tentar solucionar estes obstáculos, houve a necessidade de recorrer aos pressupostos teóricos e à investigação com vista à melhoria do processo de aprendizagem

das diversas competências. Como futuro profissional, os obstáculos e desafios serão constantes, devendo o educador adotar metodologias que lhe permitam solucionar estes problemas, construindo conhecimento relativamente às necessidades e interesses do grupo. Assim, a mestranda no seu percurso de aprendizagem profissional recorreu à metodologia de investigação-ação, que será caracterizada neste subcapítulo.

A metodologia de investigação-ação (IA) não possui uma só definição, sendo uma temática na qual diversos autores se debruçaram. De acordo com Elliot (2000) a IA é uma reflexão feita pelos professores que encontram e vivenciam diversos problemas ao longo da sua prática profissionalizante. Através da IA este reflete sobre o problema, aprofundando a sua compreensão. Esta investigação deve ser sistemática, autocrítica e sustentada quer na intencionalidade de compreender quer na curiosidade (apoiada por uma estratégia) (Stenhouse, 1998). Os aspetos positivos para os quais a IA contribui “são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação em que a prática ocorre” (Kemmis & McTaggart, citado por Latorre, 2005, p. 27). Assim, a IA tende a ser uma metodologia em que o educador faz uma reflexão crítica sobre a sua prática, sendo conhecida como o método de investigação do docente. Ao longo da sua prática profissional, o educador encontra diversas situações que merecem uma reflexão profunda, sendo possível afirmar-se que existe uma relação simbiótica entre a prática e a reflexão. Através de ciclos de ação e reflexão, o educador desenvolve uma atitude crítica ao analisar os problemas e os desafios que advêm da sua prática, procurando não só solucioná-los como também planificando e introduzindo alterações na sua prática profissional, adaptando-se à realidade onde se encontra. A IA desenvolve-se de acordo com uma sucessão de ciclos sequenciais integrando cinco fases: observação, reflexão, planificação, ação e avaliação. Estas fases repetem-se ao longo do tempo, dando origem a novos ciclos (Coutinho et al., 2009).

A observação é uma característica inata no ser humano, desempenhando um papel fundamental na IA, pois “constitui a primeira e necessária etapa de formação científica (...) tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). O educador, através

do ato de observar não se pode limitar apenas ao levantamento de dados, devendo proceder a uma reflexão, avaliação e explicação dos acontecimentos através dos novos dados adquiridos. Esta observação “recai tanto na própria ação, bem como na ação de outras pessoas (alunos, colegas)” (Latorre, 2005, p. 49) sendo esta uma recolha de informação de âmbito profissional onde o educador “observa a ação para poder refletir sobre o que descobriu e aplicar na sua ação profissional” (Latorre, 2005, p. 49). Na educação pré-escolar é imperativo que o educador seja um excelente observador, registando as suas observações num diário. Estes dois aspetos são bastante pertinentes pois permitem ao educador “avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (...) sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. (...) permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica” (Silva et al., 2016, p. 11). Apesar de tudo, tal como foi referido anteriormente, este registo não se pode limitar apenas ao que o educador observa no dia a dia, devendo existir uma reflexão e uma observação aprimorada das necessidades, interesses e aprendizagens ao longo do tempo, apoiados em documentos e instrumentos pedagógicos (Silva et al., 2016). O registo e a consequente recolha de dados permitem ao educador verificar os possíveis efeitos da sua ação na prática educativa. A mestranda, ao longo da Prática Educativa Supervisionada, utilizou a observação direta naturalista que se caracteriza como uma “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Estrela, 1994, p. 45). Este tipo de observação é sistemática e ocorre no meio ecológico do individuo, ou seja, em locais e situações que não são criados de forma artificial. Pode-se então afirmar que a mestranda realizou uma observação não só direta naturalista por estar inserida no meio natural dos observados, mas também participante, pois interagiu de forma direta e participou das vivências do grupo observado (Estrela, 1994). Todas as observações realizadas neste âmbito foram registadas diariamente, de forma regular e sistemática em diários de bordo, de modo a facilitar uma futura reflexão e análise das vivências em contexto de estágio. Os meios audiovisuais como a fotografia (Apêndice A), gravações de áudio e de vídeo foram também elementos utilizados na fase da observação. A consulta de documentos como o Projeto Pedagógico (PP) e o Projeto de Sala (PS), os diálogos e ideias trocadas com a educadora cooperante e

os membros da equipa educativa, foram de igual forma importantes para que a mestranda realizasse uma observação cuidada e criteriosa.

A partir da observação e dos registos mencionados anteriormente, o educador é capaz de planificar tendo sempre em conta as necessidades e interesses de cada criança e os objetivos que pretende atingir. Assim, é necessária uma reflexão por parte do educador, de forma a adaptar as suas intenções educativas ao grupo com quem trabalha, tendo em conta as aprendizagens que proporcionarão e os recursos que exigem. Nem sempre o que é planeado é cumprido de forma criteriosa e, por isso, o educador deve “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 15). A planificação deve ser “integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos (...), bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001, p. 5573). Deve, de igual forma, promover atividades com “objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001, p. 5573).

O desenrolar da planificação, através da ação, é mote para que o educador se questione se realmente o que planeou cumpriu os objetivos pretendidos e quais as experiências e aprendizagens que proporcionou, partindo assim para a avaliação da sua ação (Silva et al., 2016). A planificação é, portanto, um instrumento de ação construído com dados provenientes da observação e do registo, cruciais para um planeamento apropriado ao grupo e ao seu pleno desenvolvimento e evolução. Construída tendo como base as necessidades e os interesses de cada criança bem como os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, este plano foi realizado semanalmente através de um trabalho de equipe, diária - educadora cooperante, e documentado em tabelas onde eram inseridas todas as informações anteriormente referidas assim como a planificação diária e as decisões pedagógicas associadas (Apêndice C). Através da ação que ocorre num momento posterior à planificação, o educador realiza o que planificou, apoiado na observação e informações recolhidas, bem como na reflexão dos dados obtidos da prática. Assim, a intenção da ação prende-se com a melhoria da prática profissional (Latorre,

2005). A mestranda desenvolveu o processo de ação com o grupo de forma progressiva ao longo do tempo, iniciando com uma manhã e colmatando, já num período final da Prática Educativa Supervisionada, com um dia inteiro.

O educador de infância “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001). Esta é uma fase importante na IA, dado que através dela o educador avalia a sua ação tendo em conta diversos aspetos focados na criança, refletindo em possíveis mudanças que possam ocorrer num futuro ciclo de ação e reflexão. A avaliação na educação pré-escolar, de acordo com Silva et al., (2016) “consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática (...) uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (p. 15). Na educação pré-escolar, a avaliação é contínua realizando o educador um registo dos processos e das aprendizagens das crianças por meio das narrativas e do diário de bordo, valorizando desta forma como a criança aprende e o seu progresso. Por ser uma avaliação para a aprendizagem, esta é também formativa, pois através dela constrói-se sentido de forma participada, formando não só os educadores, mas também as crianças e os restantes intervenientes do ambiente educativo. De igual forma pode-se afirmar que é uma “avaliação autêntica” realizada em contextos e ocorrências reais ao longo do tempo, tendo sempre como base de suporte os registos de observação e a documentação pedagógica (Silva et al., 2016). No âmbito da Prática Educativa Supervisionada, a mestranda recorreu à escala de envolvimento da criança e à do empenhamento do adulto disponível no manual DQP - desenvolvendo a qualidade em parcerias (Bertram & Pascal, 2012), que tiveram como objetivo “analisar o envolvimento da criança nas experiências de aprendizagem e o estilo das interações que [a mestranda utilizava] no apoio ao desenvolvimento dessas experiências” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 195). Estes dois instrumentos de observação foram elaboradas por Ferre Laevers e usados pela metodologia DQP para avaliar a forma como a criança se envolvia nas aprendizagens e os tipos de interações que podem existir entre adulto-criança. A escala de envolvimento da criança possui uma lista de indicadores e cinco níveis de envolvimento e a de empenhamento do adulto três categorias comportamentais do educador sendo cada uma

delas caracterizadas numa escala de um a cinco, conforme os comportamentos, gestos e atitudes que o adulto tem no apoio à criança (Bertram & Pascal, 2012).

Relativamente à reflexão, esta é uma das fases cruciais da metodologia IA. Segundo Alarcão (1996), a reflexão “implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (p. 175). Assim, a reflexão é baseada no pensamento, nas questões que o educador vai colocando ao longo do processo e nas curiosidades que vão surgindo. Através da reflexão contínua e constante, o educador compreende melhor o contexto onde está inserido, a criança e o grupo com que trabalha em prol de uma melhoria significativa da sua prática profissional. Pela realização de narrativas reflexivas individuais, com origem em problemáticas emergentes da prática, dos registos no diário e nos diálogos constantes com as educadoras cooperantes e com a díade, a mestranda conseguiu refletir sobre e para a ação, tentando sempre alcançar o objetivo da melhoria da sua prática e desenvolvimento profissionais (Apêndice D).

Partindo da reflexão que é feita ao longo de toda a sua prática profissional, o educador reflete de igual forma sobre as diversas questões éticas que surgem. De acordo com Moita (2012) a ética está focada no Outro, “aponta para o questionamento que coloca necessariamente o sujeito que age perante a questão do Outro (...) a responsabilidade em relação ao Outro, sem omitir o cuidado e respeito que cada um deve a si mesmo” (s.p). A ética implica a relação entre pessoas e as interações que advém dessa relação. Torna-se, portanto, imperativo que o educador respeite todas as crianças de igual forma “independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (APEI, 2011, p.1). A Prática Educativa Supervisionada em educação pré-escolar foi a que mais fez a mestranda refletir neste ponto dada a diversidade étnica existente no contexto, bem como um caso bastante pertinente de necessidades adicionais de suporte. A segurança e bem-estar de cada uma das crianças foi sempre assegurado, quer pela educadora cooperante quer pela díade e

restante pessoal técnico. A voz das crianças era também sempre escutada de forma atenta e sensível em todos os momentos ao longo do dia. Apesar da existência de diversos estratos sociais no grupo, todas as crianças eram tratadas de forma respeitosa e cuidada ocorrendo diariamente diálogos com as famílias no tempo de chegada à instituição. As famílias eram sempre escutadas e a instituição promovia diversas iniciativas onde o apoio destas era fulcral promovendo assim, “a participação e [acolhendo] os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (APEI, 2011, p. 2).

3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

3.1. A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO - O LIVRO DA FAMÍLIA

A PESC decorreu num período pós-pandémico, numa altura em que ainda era necessária a utilização de máscara de proteção em diversos âmbitos, nomeadamente na interação direta com crianças. Assim, as regras de acesso à instituição eram bastante restritas e a entrada aos pais e encarregados de educação para o seu interior não era facultada. Neste sentido, e refletindo relativamente à importância do envolvimento das famílias e no espaço que lhes é atribuído e concedido, no que ao processo de aprendizagem diz respeito, a díade sentiu a necessidade de incluir este mesmo envolvimento na rotina do grupo. Como referido em Silva et al. (2016), o facto de o educador proporcionar momentos de participação das famílias “no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo” (p. 17). A díade elaborou um documento informativo que, posteriormente, foi enviado aos pais. Neste documento constavam algumas premissas para a construção do livro da família, bem como o reforço dos benefícios da participação e envolvimento da mesma. As relações criadas entre o contexto educativo e as famílias são importantes e devem ser fortes, consistentes e orientadas pelos mesmos objetivos, de forma que estas se sintam parte integrante do pleno desenvolvimento da criança.

Estes livros foram propostos tendo em conta a concretização de vários objetivos. Um deles focava-se na dinamização da área dos livros, para que aos poucos fosse uma área mais explorada pelo grupo, enriquecendo a mesma com elementos com os quais a criança se identificasse: a sua família e a distinção do “eu” dos outros. Esta área era constituída por uma pequena estante de três cubos em madeira e duas pequenas almofadas

(Apêndice A1 – imagem III). Algumas crianças deslocavam-se à área para construir e desconstruir os puzzles em madeira que se encontravam dispostos nas prateleiras, sendo raras as exceções em que os livros disponibilizados eram manuseados de forma espontânea. Segundo Post e Hohmann (2011), esta deve ser uma área de fácil acesso e acolhedora, onde a criança pode encontrar e explorar diversos livros de figuras, manusear, “ler” e ouvir histórias, tornando-se assim numa experiência prazerosa para si e com um forte impacto que se prolonga com o tempo. Daí a inserção destes livros, criados através dos registos fotográficos da família, ser tão importante para a dinamização desta área, estimulando as crianças a explorarem de forma mais regular e espontânea. Além disso, o livro da família serviria para apresentar as famílias de cada uma das crianças, devendo constar uma fotografia da criança e o que esta mais e menos gostava. Deveria conter fotos da criança com os elementos familiares mais próximos e serem construídos com material que fosse de fácil desinfeção, manuseamento, observação e manipulação. O facto de este livro ser constituído essencialmente por fotografias teve como base a importância deste elemento visual para a criança ao nível social e pessoal.

Ao longo das semanas seguintes, algumas crianças foram trazendo para a creche os seus livros elaborados juntamente com os seus familiares. Sempre que um livro chegava era apresentado em momento de grande grupo (Apêndice A1 – imagem IV). A criança que o tinha elaborado sentava-se perto da educadora, e esta ia folheando e mostrando o livro ao grupo, questionando sempre a criança quem é que estava representado nas fotografias. Algumas crianças mencionavam os nomes dos familiares representados e identificavam os mesmos pelo nome, apontando e sorrindo. Quando a educadora mostrou o livro da B. ao grupo desenvolveu-se o seguinte diálogo:

Ed. P: “Ah que livro bonito. De quem é este livro?”

B: “Ndita!”

Ed. P: “Ai é teu B? E com quem é que fizeste o livro?”

B: “Pai.”

A educadora abre o livro e surge a foto da B.

Ed. P: “Olá! Eu sou a...”

B: “Ndita.”

Surge a foto dos pais e a educadora questiona quem são.

B: “Pai Oão. Mãe Beia”

Foi possível verificar que a B identificava todas os elementos da família que surgiam ao longo do livro, além da atenção e foco com que via o seu livro a ser folheado. Aliás, é de ressaltar a concentração em que todo o grupo se encontrava nos momentos de apresentação dos seus livros bem como nos dos seus pares.

Através da elaboração do livro da família, a díade conseguiu não só uma preciosa e pertinente colaboração dos pais na sua construção, bem como a constatação da aquisição e desenvolvimento de diversas experiências chave (Post & Hohmann, 2011) por parte das crianças, nomeadamente: responder a e identificar figuras e fotografias; distinguir “eu” dos outros ao explorar o livro da sua família e os livros dos pares; expressar emoções quando reconhece os familiares que surgem ao longo do livro, sorrindo e apontando para os mesmos; e explorar livros de imagens e revistas. Após a apresentação ao grupo de cada um dos livros, estes foram depositados na área respetiva. No dia seguinte, em momento de jogo livre, e ao dirigirem-se à área dos livros, as crianças pegaram nos mesmos, começando a explorar e a apontar para os pares que estavam neles representados. Esta foi também uma forma de perceber que as experiências chave relacionadas com o sentido de si próprio e as relações sociais estavam em pleno desenvolvimento. O objetivo de impulsionar e estimular a exploração desta zona por parte do grupo foi concretizado, proporcionando momentos de estimulação da curiosidade, própria da criança, e um maior contacto com todos os livros disponíveis.

3.2. CESTO DOS TESOUROS

No âmbito da PESC, a mestrandia desenvolveu uma experimentação designada cesto dos tesouros. Este jogo, como já referido anteriormente no capítulo I, é parte integrante da abordagem pedagógica de Elinor Goldschmied (Goldschmied & Jackson, 2008) que surgiu devido à necessidade de atribuir qualidade às atividades em creche, facultando à criança diversas experiências prazerosas bem como a promoção do desenvolvimento da concentração e da persistência (Araújo, 2013). De acordo com as autoras, esta proposta destina-se a crianças que já se consigam sentar sozinhas e que se encontrem num período

anterior a começarem a gatinhar. Através do cesto dos tesouros, a criança poderá explorar de forma livre diversos objetos do quotidiano que proporcionam uma panóplia de estímulos e apelam aos seus sentidos, através dos quais percebe o mundo que a rodeia.

Na realização deste jogo, o grupo foi dividido em dois pequenos grupos um de quatro crianças e outro de cinco. Esta divisão deveu-se ao pouco tempo disponível para a realização da atividade, tendo em conta o cumprimento das rotinas definidas para o grupo. Enquanto um grupo estava em jogo livre na sala de atividades, outro dirigia-se ao polivalente para a realização do jogo. Relativamente aos objetos escolhidos para a atividade, estes eram constituídos por madeira, metal ou papel, posteriormente inseridos num cesto de vime baixo e sem asas. Como exemplo de alguns objetos que recheavam este cesto é de destacar instrumentos musicais, colheres de metal e de madeira, pinças grandes, espelho de bolso e escova, caixa com rolhas, leque e forminhas de metal. Dado que todas as crianças já possuíam marcha adquirida, o cesto foi colocado em cima de uma pequena mesa, apropriada à altura das crianças (Apêndice A1 – imagem V). Desta forma, permitiu não só uma melhor exploração, manipulação e alcance por parte das crianças bem como a interação entre os pares reunidos à volta da mesa. Ao longo de todo o jogo, a mestranda colocou-se junto ao grupo observando todas suas ações de forma interessada e tranquila, sem intervir. Desta forma, e como referido por Araújo (2013), a criança beneficia “do apoio emocional que emerge da presença do adulto, mantendo níveis de confiança suficientes para empreender a ação exploratória, sem interrupções suscitadas por verbalizações do adulto” (p. 54). Os indicadores de bem-estar e envolvimento elaborados por Ferre Laevers (Bertram & Pascal, 2012) foram utilizados pela mestranda como escala para analisar as ações de cada criança ao longo do jogo, estando descritos também neste tópico.

O primeiro grupo era constituído por cinco crianças: DS, Ma, L, I e V. À chegada ao polivalente, DS e Ma aproximaram-se rapidamente do cesto e o Ma apontou para a mesa olhando para as outras crianças. A L e a I seguiram logo atrás destes. O DS pegou num objeto e entregou-o ao Ma, aproximando-se de seguida do cesto e começando a retirar objetos do mesmo, um a um. Pegou em duas colheres e começou a bater uma na outra

olhando à volta. O Ma também foi retirando objetos do cesto, enquanto a V observava e brincava com os objetos que estavam colocados em cima da mesa, colocando um em cada mão. Num momento inicial, a L e a I observaram o comportamento dos pares, interagindo num momento posterior com os objetos e explorando-os. Foi observável a concentração que as crianças apresentavam ao explorar, bem como a vontade de verem todos os objetos que estavam disponíveis. Foi possível observar em alguns momentos que a experiência chave “imitar e brincar ao faz-de-conta” já tinha sido adquirida por algumas das crianças. Nomeadamente, quando o DS pegou numa forminha e numa colher e começou a simular o ato de comer. A seguir, pegou na escova e começou a pentear o seu cabelo. Depois, retirou as rolhas de dentro da caixinha voltando, de seguida a colocá-las no local inicial, demonstrando já dominar a experiência chave “experimentar mais”. Quando o cesto se encontrava vazio de objetos, pegou no cesto, mostrou-o aos adultos e virando-o ao contrário, encolheu os ombros, transmitindo assim a ideia de que o cesto estava vazio. As rolhas caíram ao chão e o DS e a L em trabalho de equipa apanharam-nas, e colocaram as mesmas dentro da caixa e esta em cima da mesa. A L olhou-se ao espelho e de seguida virou o espelho para o DS para ele se ver. A L, e de seguida a I, pegaram no leque de papel e começaram a agitar o mesmo na direção dos pares. O grupo esteve empenhado na manipulação dos objetos, tentando descobrir a função de cada um, ou simplesmente usando-os da maneira que mais lhes convinha e interessava. Apesar disso, a mestranda sentiu que a espontaneidade e o à-vontade não foram observáveis de igual forma em todos os elementos do grupo. Isto pode-se ter devido ao facto de o grupo ser grande, criando um pouco mais de confusão. Se o grupo fosse mais pequeno, provavelmente sentir-se-iam mais à vontade para manipular os objetos, algo que foi observado no grupo seguinte, constituído por quatro crianças. Considerando a “Escala de observação do bem-estar e envolvimento da criança” (Bertram & Pascal, 2012) pode-se afirmar que a maioria do grupo se encontrava no nível 5 – muito elevado. Estavam felizes e bem-dispostos, sorriam, foram espontâneas nas suas ações, estavam relaxadas e reagiam de forma enérgica aos estímulos. Além disso, encontravam-se completamente absorvidas pelo jogo, motivadas, atentas a todos os detalhes dos objetos e as suas possíveis funções e a imaginação e a capacidade mental foram utilizadas na máxima possibilidade (Apêndice A1 – imagem VI).

O segundo grupo era constituído por quatro crianças: Me, G, B e R. A B e o R dirigiram-se logo para o cesto permanecendo a observar o mesmo durante alguns segundos, enquanto o G e a Me circulavam pelo espaço. O R tomou a iniciativa e começou por retirar dois objetos do cesto, algo que a B e a Me imitaram. O G continuou a observar o que os pares faziam, manipulando posteriormente os objetos. O R explorou diversos objetos com a boca nomeadamente a corneta e a flauta de madeira na tentativa de as fazer tocar. O R e a B durante alguns segundos tentaram explorar o mesmo objeto o que criou um momento mais tenso de conflito por objeto. O R rapidamente resolveu a situação, oferecendo outro objeto à B e acenando com a cabeça. A B largou o objeto disputado e focou-se no que o R lhe ofereceu. Foi notável a concentração das crianças que constituíam este grupo enquanto manipulavam os objetos do cesto de diversas formas. O grupo encontrava-se alegre e bem-disposto, relaxado, enérgico e explorando de forma aberta. Considerando a “Escala de observação do bem-estar e envolvimento da criança” (Bertram & Pascal, 2012) pode-se afirmar que o grupo se encontrava no nível 5 – muito elevado (Apêndice A1 – imagem VI).

O cesto dos tesouros permitiu o desenvolvimento de diversas experiências chave por parte das crianças. Relativamente ao sentido de si próprio, as crianças expressaram iniciativa e fizeram coisas por si próprios ao explorarem de forma livre os objetos disponíveis, resolvendo problemas com que se iam deparando ao explorar e brincar. As relações sociais também foram desenvolvidas e reforçadas através da criação de relações com os pares, o expressar de emoções como o entusiasmo e a alegria e o desenvolvimento do jogo social através da imitação dos pares e do uso dos mesmos materiais que estes. Na representação criativa o imitar e o brincar ao “faz-de-conta esteve bastante presente como já referido anteriormente na descrição. No jogo, as crianças também movimentaram diversas partes do corpo e diversos objetos, comunicando entre si de forma não verbal. O grupo também experimentou “mais” quando manipulava um objeto do cesto e de seguida outro. No que toca ao espaço explorou e reparou na localização dos objetos e pôs objetos dentro e tirou para fora. No tempo, as crianças repetiam ações para fazer com que algo voltasse a acontecer: deixavam cair as rolhas e voltavam a colocar as mesmas dentro da

caixa; tocavam os instrumentos e, ao verem o som que estes produziam, realizavam a mesma ação para escutarem novamente.

Através deste jogo proposto por Goldschmied, foi possível observar que as crianças apresentavam bastante curiosidade pelos diversos objetos disponibilizados, assim como muita vontade de manipular e utilizar os mesmos de acordo com a sua imaginação. Perante a diversidade de objetos novos e atrativos, as crianças tomaram decisões e escolhas de materiais específicos, em harmonia com uma das premissas de base desta proposta (Goldschmied & Jackson, 2007). O cesto dos tesouros proporciona diversas aprendizagens nomeadamente: estimula a curiosidade e os sentidos da criança ao contactar com diferentes texturas, sons e cheiros; permite à criança conhecer um pouco mais sobre o mundo que a rodeia através da textura, do peso e da forma dos diferentes materiais; promove a capacidade de decisão, o que explorar/quando explorar/como explorar; permite a reprodução de situações reais, através do “fez de conta”; auxilia no desenvolvimento da motricidade fina, da coordenação motora, da concentração e da interação entre pares (Goldschmied & Jackson, 2007). Para a mestranda este foi mais um momento de aprendizagem acerca da individualidade de cada criança, dos seus interesses, da sua criatividade, do seu nível de envolvimento e da sua curiosidade por objetos novos e diversificados. Pelas emoções expressas, o entusiasmo e envolvimento e a comunicação não verbal, a mestranda conheceu melhor cada uma das crianças do grupo e compreendeu a necessidade de esta proposta estar presente no seu futuro enquanto profissional da área com vista à contribuição do bem-estar e desenvolvimento da criança. Em suma, esta atividade realizada com objetos do dia-a-dia criteriosamente selecionados e bastante atrativos para as crianças, permitiu que o grupo fizesse explorações e manuseamentos ricos e significativos, com um elevado nível de envolvimento ao longo de todo o jogo.

3.3. PROJETO: “A VIDA NOS OCEANOS, MARES E RIOS”

Durante a Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-escolar (PESEP) e através da observação do grupo, a díade identificou um grande interesse do grupo pela área de conteúdo do conhecimento do mundo, nomeadamente dos animais e da natureza. Num

momento de reunião de grande grupo, em que as crianças se encontravam em diálogo com a educadora sobre o ciclo da água, construído ao longo das últimas semanas, surge a questão do TF quando o grupo aborda a fase da evaporação em que a água dos rios, lagos e oceanos, por ação do sol desloca-se da superfície da terra para a atmosfera, que despoletou a elaboração deste projeto:

T.F. – “Os peixes palhaço vivem no oceano?”

Ed. A – “Vivem os peixes palhaço e outros peixes.”

T.F. – “O peixe leão? E... e... o peixe espada também vive no oceano!”

Ed. A – Também vive no oceano. E o atum, o bacalhau vivem todos no oceano, são peixes do oceano.”

T.F. – “O bacalhau?! O bacalhau... qual é o peixe?”

Ed. A – “É o bacalhau!”

Este diálogo, foi o mote para a primeira fase do desenvolvimento do projeto - definição do problema. Reunindo as crianças em pequeno grupo, após o período de almoço, questionando o grupo sobre o que achavam da temática relacionada com os oceanos e mares, se era interessante e se gostariam de descobrir mais e de adquirir novos conhecimentos. A resposta por parte do grupo foi afirmativa o que veio reforçar ainda mais a constatação de que a maioria das crianças possui interesse pelos animais e os seus habitats. Esta foi uma abordagem intencional, por parte da díade, de forma a estimular a curiosidade e o entusiasmo do grupo pelo projeto a ser realizado. Dando voz a cada uma das crianças, foi registado numa folha o que cada uma já sabia sobre o tema, o que gostaria de saber e onde iria procurar informação para responder às questões. Desta forma, cada criança foi escutada pelos adultos e pelos pares, respeitando-se a sua opinião e participação sendo tudo documentado e registado por escrito à frente das crianças, em três diferentes tabelas afixadas, posteriormente, numa das paredes da sala de atividades. Este registo escrito é pertinente que seja realizado, dado que “as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que veem outros... a escrever, vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é... a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades” (Mata, 2008, p. 14). Através da conversa com o grupo, a díade recolheu informação relativamente aos conhecimentos prévios de cada criança e de que forma iriam procurar informações para responderem às questões levantadas por cada

uma (Apêndice E – imagem I). Apesar da dificuldade comunicacional com as crianças de língua não materna portuguesa, estas também tiveram oportunidade de dar o seu contributo, numa conversa direcionada e apoiada pela díade, pela educadora cooperante e pelos pares. Através da criação destes diálogos e partilhas, não só neste âmbito, mas ao longo de toda a rotina diária, “as capacidades de compreensão e produção linguística [destas crianças são] ... progressivamente alargadas, através das interações com o/a educador/a, com as outras crianças e com outros adultos” (Silva et al., 2016, p.61). Aproveitando a sugestão dada pelas crianças de perguntar às famílias, e numa forma de envolver os pais na dinâmica projetual, a díade questionou cada uma das crianças sobre algo que queriam descobrir e investigar com a sua família. Cada pergunta foi registada em papel e as crianças levaram para casa para, depois de um trabalho colaborativo com a família, partilharem com os pares o que descobriram. De forma progressiva estes contributos familiares foram chegando, onde foram explorados e apresentados pelas crianças, em momento de reunião de grande grupo. Pode-se, portanto, afirmar que o trabalho de projeto é potencializador de aprendizagens significativas, “portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p.9).

Dada a curiosidade do grupo pelos seres vivos marinhos a díade propôs a visualização de um vídeo relacionado com os recifes de coral, local onde existe a maior diversidade biológica do planeta. Pela utilização dos recursos multimédia, há o despertar da curiosidade, do interesse, da sensibilidade e da emoção nas crianças promovendo desta forma uma melhor absorção de novas aprendizagens. Silva et al. (2016) destaca isso mesmo quando afirma que “a importância dos meios tecnológicos e informáticos no conhecimento do mundo... faz com que a sua utilização no jardim de infância seja considerada como um recurso de aprendizagem... [contribuindo] também para uma maior igualdade de oportunidades” (p.93). Num momento seguinte e reunidas em grupo, cada uma das crianças desenhou a sua visão sobre o fundo do mar, de forma livre e de acordo com a sua imaginação (Apêndice E – imagem II). Desde uma enorme variedade de peixes, indivíduos a nadar, surfistas a originalidade das crianças foi muito além do que a díade estava à espera. Com este registo foi-se já verificando o grande interesse de algumas

crianças pelo peixe-palhaço, algo que se viria a observar ao longo da realização do projeto. O facto de a criança poder desenhar o que vê e o que imagina, sem restrições nem limitações e com uma panóplia de materiais ao seu dispor, torna-se importante para o desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais... desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, de resolução de problemas, etc.” (Silva et al., 2016, p. 48)

Relativamente às contribuições que as crianças trouxeram das investigações realizadas em família é de ressaltar o contributo da S, do A e do JB. A S trouxe uma fotografia de um peixe leão e partilhou com o grupo também uma pesquisa rigorosa sobre o peixe-palhaço, com a qual as crianças puderam descobrir a existência de diferentes espécies, a sua alimentação, habitat e reprodução (Apêndice E – imagem III). Esta pesquisa despertou grande curiosidade nas crianças, ansiosas por saberem mais e por poderem contribuir com o que sabiam sobre esta espécie. Neste momento, foram proporcionadas à criança, “oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (Silva et al., 2016, p. 85). Posteriormente, a díade dividiu o grande grupo em dois pequenos grupos para que pudessem ver, de forma mais pormenorizada o livro “Usborne Peep Inside The Sea” que a S tinha trazido para partilhar. A S, conforme ia mostrando o livro aos pares, ia contando a história sobre os diferentes animais que vivem no oceano. As crianças foram observando atentamente cada página do livro e as ilustrações coloridas, e iam criando diálogos entre si, refletiam sobre o que viam, compartilhavam alguns conhecimentos prévios e novas aprendizagens, entretanto adquiridas com o projeto. Através desta partilha, a criança “enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades” (Silva et al., 2016, p. 49). Foi bastante satisfatório ver o entusiasmo com que o grupo vivenciou esta partilha de novos conhecimentos, servindo este momento para realizarem novas aprendizagens não só as crianças como também os adultos responsáveis. O A após a visualização do vídeo dos recifes de coral referiu que em casa possuía um pequeno recife de coral, ao que a díade pediu que o trouxesse para a

instituição para que todos os colegas pudessem observar. Assim fez e, em reunião de grande grupo, apresentou o seu recife de coral afirmando que é onde mora o peixe-palhaço (Apêndice E – imagem IV). O JB na pesquisa com a família descobriu mais sobre o peixe-balão e partilhou com o grupo (Apêndice E – imagem V). As crianças descobriram este peixe tem um formato arredondado, que existem peixe-balão com e sem espinhos e que quando se assustam bebem água e ficam como um balão cheio. Após esta partilha, o JB afixou a sua pesquisa na sala de atividades, junto da pesquisa feita pela S e de diversos desenhos realizados pelas crianças, em tempo de jogo livre, alusivos ao projeto. A R também partilhou com o grupo uma representação de uma baleia construída com a família. Como a sua língua materna é não portuguesa teve alguma dificuldade em explicar aos pares a sua representação, mas em diálogo com a mestrande e em grande grupo, foi dizendo pequenas palavras soltas sobre onde vive e o que come a baleia. As pesquisas, ricas em novas informações, são importantes para o desenvolvimento de aprendizagens e para a evolução do projeto que “tem relevância social e cultural, tem conteúdo ético e estético, promove nas crianças um sentido da responsabilidade social, cria dissonâncias cognitivas, promove o sentido de pesquisa e inovação” (Vasconcelos, 2011, p. 16)

De forma que pudessem pesquisar diversas curiosidades sobre a vida nos oceanos e mares, o grupo foi dividido em dois pequenos grupos para, à vez, se deslocarem até à biblioteca da instituição. Num momento prévio, a díade selecionou os livros que abordavam a temática, colocando-os em cima de uma mesa (Apêndice E – imagem VI). A reação das crianças ao contactar de forma direta com os livros foi bastante entusiástica. Conforme os iam desfolhando e surgia um animal, com entusiasmo chamavam por um dos elementos da díade para verem ou informarem que animal seria. Nestes momentos de observação de imagens, a mestrande pedia que a criança descrevesse o que estava a visualizar, onde achava que aquele animal vivia, se seria pequeno ou grande, criando desta forma um diálogo e uma partilha de saberes e de opiniões. Em locais onde existia texto, a mestrande lia para a criança, reforçando assim a aquisição de novas aprendizagens e permitindo desta forma um contacto direto da criança com textos e suportes de escrita. O nível de envolvimento dos dois grupos foi bastante elevado, estando atentos a todos os pormenores dos seres vivos. A imaginação e a capacidade mental foram usadas no seu

exponencial máximo e as diversas aprendizagens provenientes deste momento foram, posteriormente, partilhadas entre pares em diálogos esporádicos e em reunião de grande grupo.

Partindo da questão levantada pelo grupo de como se formam as ondas, a díade reproduziu um vídeo que explicava este fenómeno natural e no final, criou-se um diálogo sobre o que as crianças tinham visualizado. Algumas das opiniões recolhidas serão transcritas de seguida:

A: “O vento soprou e as ondas ficaram muito grandes e caíram. Tinham muita energia”

TC: “Houve um tsunami gigante na Itália!”

D: “Um dia fui à praia e as ondas lá ao longe estavam muito fortes. Mas depois quando chegaram à minha beira já estavam pequeninas.”

O: “As ondas estão grandes com muita energia, mas quando chegam à nossa beira já têm pouca.”

M: “O vento sopra a água para a praia.”

Após este momento de diálogo, e através do uso de um garrafão de água, água, óleo e corante alimentar azul realizou-se uma experiência que simulava a formação das ondas e de espuma da salitra do mar (Apêndice E – imagem VII). O garrafão circulou pelas crianças que quando agitado com muita força, permitia a circulação do líquido por todo o garrafão e a formação de espuma. Concluíram assim que ao agitar com muita força estavam a colocar muita energia e assim criavam grandes ondas. Esta experiência foi essencial para uma visualização real da formação das ondas, partindo “dos interesses das crianças e dos seus saberes, que o/a educador/a alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais... [bem como] uma atitude científica e investigativa” (Silva et al., 2016, p. 86). O nível de envolvimento do grupo foi bastante elevado, com novas aprendizagens e conhecimentos adquiridos.

Para que este projeto abordasse a realidade não só do planeta, mas também a realidade do grupo de crianças e a que as circunda, a díade planeou uma visita à Estação Litoral da Aguda (ELA). Este local possuía um aquário com espécies de fauna e flora locais, um museu de pesca e duas exposições permanentes. Para nos deslocarmos até à ELA, a

díade planeou uma viagem de comboio desde a estação de Campanhã até à da Aguda. Esta foi a primeira viagem de comboio para algumas das crianças do grupo e o nível de ansiedade e emoção era elevado. Enquanto a díade, a educadora cooperante e as assistentes operacionais aguardavam a chegada das crianças e pais ocorreram momentos de confraternização e conversa com crianças e pais. Já no comboio, o grupo observou o rio Douro e criaram diálogos entre si e com os adultos sobre o que iam visualizando. Notoriamente tanto a viagem de ida como a de vinda foram de grande êxtase e emoção para o grupo bem como as entradas e saídas dos comboios (Apêndice E – imagem VIII). À chegada à ELA, as crianças dirigiram-se de passo apressado até junto dos aquários com entusiasmo por verem os pequenos seres vivos ao vivo, observando e questionando os adultos sobre cada um dos animais (Apêndice E – imagem IX). Após a visita, o grupo dirigiu-se para a estação da Aguda para o regresso ao Porto. Esta saída foi sem dúvida um dos pontos altos deste projeto, algo que foi falado pelas crianças durante vários dias na instituição e com os pais, aos quais contaram as suas aventuras e os novos conhecimentos adquiridos, de forma bastante entusiasmada. Esta foi uma experiência pessoal e social bastante gratificante.

Visto o término da PESEP estar próximo, a díade iniciou com o grupo a construção de um aquário, com todos os elementos e seres vivos vistos pelas crianças ao longo de todo este período investigativo. Assim, foi registado no quadro de ardósia da sala de atividades o que é que cada criança gostaria de fazer, sendo a voz de cada uma escutada e levada em conta. Enquanto algumas crianças tratavam da estrutura do aquário através da sua pintura, outras dedicavam-se à elaboração de diferentes animais e algas que se propuseram criar, em diversos materiais. Dado o entusiasmo de lidarem com materiais diferentes e reciclados, foram criadas mais representações animais do que as planeadas. Esta disponibilização de materiais diversificados permite que “as crianças [tenham] prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Silva et al., 2016, p. 49). Desde estrelas-do-mar, lagartas do mar, tartarugas, a cara de um tubarão, a pata de um caranguejo, algas, peixe-balão e peixe-palhaço, tudo proveio da imaginação de cada uma (Apêndice E –

imagem X). No dia seguinte e depois de já estar todo o material seco, as crianças procederam à sua pintura com tintas apropriadas. Devido ao término da PESEP, a díade não pôde acompanhar a finalização do aquário. Apesar disso, a educadora cooperante fez chegar o registo fotográfico do mesmo e, aquando de uma visita à instituição a díade pôde observar o aquário ao vivo já terminado (Apêndice E – imagem XII).

A avaliação do projeto, realizada de forma contínua ao longo da concretização de todo o projeto, culminou com um diálogo com as crianças em reunião de grande grupo. O que a maioria do grupo mais gostou foi da visita à ELA e das viagens de comboio. Quanto ao que aprenderam as crianças referiram que os peixes e os animais que vivem no mar são todos diferentes, com cores distintas e com corpos diferentes. Referiram que “há peixes que se escondem na areia quando têm medo e que o peixe-balão fica grande e com picos para se defender dos inimigos”, que existe o peixe-balão, o peixe-palhaço e o peixe-leão e que gostaram de fazer os animais para o aquário. No geral, todas as crianças salientaram aspetos positivos e conhecimentos novos adquiridos com a realização deste projeto, que continuará a ser realizado com a educadora cooperante.

REFLEXÃO FINAL

Neste último, mas não menos importante, capítulo a mestranda fará uma reflexão sobre as aprendizagens efetuadas em contexto de creche e educação pré-escolar, assim como as dificuldades e problemas sentidos no decorrer da Prática Educativa Supervisionada.

Tanto a Prática Educativa Supervisionada em Creche (PESC) como a Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-escolar (PESEP), fazem parte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e são cruciais no caminho trilhado pelas mestrandas para a construção e desenvolvimento de competências e aprendizagens necessárias ao seu futuro enquanto Educadoras de Infância. Tendo em conta os objetivos definidos a serem alcançados no final das duas práticas educativas supervisionadas, a mestranda pode afirmar que ao longo do percurso formativo tornou-se capaz de mobilizar saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de atividades e projetos curriculares em creche e educação pré-escolar; mobilizar saberes pedagógicos e científicos na organização do ambiente educativo e na seleção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, numa visão inclusiva da ação pedagógica; desenvolver conhecimentos e competências orientadas para uma ação educativa integrada, considerando o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, em várias áreas; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos da prática, pelo exercício sistemático da reflexão sobre, na e para a ação (Araújo, 2022).

No decorrer da PESC, a mestranda foi tomando consciência das suas capacidades e ultrapassando as suas inseguranças e fragilidades tão presentes no início deste estágio. Foi observando as rotinas e adaptando-se às mesmas, interagindo com as crianças cada vez mais e de forma cada vez mais rica. De acordo com Post e Hohmann (2011), através da relação criada com a criança, o adulto consegue entrar no seu mundo, perceber quais os seus interesses, necessidades e personalidade, articular o ritmo com os seus interesses, recolher informações cuidadas para planear, apoiar e defender as crianças. Esta relação

criada e a observação detalhada de cada criança, através do registo no diário de bordo, de fotografias e vídeos permitiu perceber melhor as rotinas, a personalidade de cada criança, as relações que têm umas com as outras e com os adultos da instituição, os seus gostos e interesses e as suas necessidades. Sempre que o grupo se encontrava em tempo de escolha livre, a mestranda aproximava-se para poder observar mais de perto o que cada criança estava a fazer para, assim, poder aprender um pouco mais sobre ela. Segundo Sousa e Machado (2018) e numa perspetiva de Pedagogia-em-Participação, os adultos “colocam-se ao seu nível físico, observam-nas e escutam-nas, interessam-se pelo seu saber e fazer, dialogam com elas ou comentam o que sabem e o que fazem” (p. 65). Observando as crianças a brincar e ao escutá-las, o adulto também pode planificar melhor enriquecendo assim as atividades propostas e promovendo a interação entre os pares.

A PESC decorreu num período pós-pandémico com ainda muitas restrições relativamente à entrada dos pais na instituição. Tal restrição inibiu a mestranda de se relacionar de uma forma direta e estreita com as famílias, tão importantes no desenvolvimento do processo educativo. Por outro lado, na PESEP o contacto com os pais e famílias estreitou-se, havendo uma participação ativa dos mesmos e uma comunicação mais direta entre estes e a díade. A presença das famílias acarreta diversos benefícios, dado que “as crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer no centro infantil” (Post & Hohmann, 2011, p. 352). Sempre que a díade solicitava a ajuda e participação dos pais, as famílias prontamente se disponibilizavam para colaborar fosse com materiais reutilizáveis para uma determinada ação a desenvolver no contexto ou até roupas apropriadas para as crianças andarem à chuva. O facto de o acolhimento ser realizado à porta da instituição aproximava as famílias das mestrandas, criando-se um diálogo diário com as mesmas e com as crianças.

No que toca à organização do espaço, tanto na PESC como na PESEP, este era dinâmico e flexível e tinha sempre em conta as necessidades e aprendizagens das crianças. As diversas áreas não eram estanques, pelo que existiu a adição de novas áreas na PESC, conforme as crianças iam adquirindo, de forma mais segura, a marcha, retirando-se materiais orientados para o apoio da locomoção e adicionando-se novos materiais que

apoiassem o pleno desenvolvimento da criança. De acordo com Torelli e Charles Durrett (citados por Post & Hohmann, 2011, p.99), “os centros de educação infantil devem proporcionar a bebês e crianças de tenra idade ambientes bonitos que apoiem o jogo centrado na criança, iniciado pela criança e facilitado pelo educador”. Desta forma, o espaço acompanha a evolução de cada criança, de forma que possam ser realizadas aprendizagens ativas. No caso da PESEP, a voz de cada criança era escutada quanto às áreas que pretendiam que estivessem presentes, assim como a sua localização dentro da sala de atividades.

Relativamente à rotina diária, na PESC o que mais surpreendeu a mestranda foi o facto de, após os cuidados corporais efetuados de forma tranquila antes da sesta, cada criança pegava na sua roupa e bata e, apertando-as contra o seu peito, dirigiam-se até à sala de atividades. Esta estimulação de independência e de responsabilidade da criança permitia que esta desenvolvesse diversas dimensões, competências e novas aprendizagens. Existia uma rotina previamente definida e desta forma, muitos momentos eram antecipados pelas crianças mesmo antes de acontecerem. A mestranda pôde compreender que as rotinas são bastante importantes para as crianças mais novas pois “quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias” (Post & Hohmann, 2011, p. 194).

Para a mestranda, a hora das refeições tornou-se um verdadeiro desafio, nomeadamente na PESC, o que mereceu um estudo aprofundado de vários pressupostos teóricos para que este momento não se tornasse tão desafiante e problemático para a estudante. As crianças alimentavam-se todas de forma autónoma, sendo necessária a intervenção do adulto em alguns momentos. O facto de a educadora estar sempre presente nesta hora junto das crianças, transmitia-lhes confiança e segurança num momento que para muitas poderia ser mais penoso. Assim ocorria um fortalecimento das “relações com as crianças, apoiando-as (...) proporcionando-lhes a assistência de que vão precisando à medida que continuam a sua viagem em direção ao ato independente de se alimentarem sem ajuda do adulto, num contexto social” (Post & Hohmann, 2011, p. 225).

A mestranda pôde então refletir na importância da presença da educadora de infância junto do seu grupo neste momento, algo que irá sem dúvida reproduzir quando iniciar o seu percurso profissional.

O trabalho de projeto, desenvolvido na PESEP, foi um dos maiores desafios que a mestranda enfrentou ao longo das práticas educativas supervisionadas devido a este ter sido o seu primeiro contacto com a metodologia. Tornou-se um desafio maior na medida em que o grupo não trabalhava frequentemente com esta metodologia. Como houve uma demora na definição da questão problema, o projeto arrastou-se no tempo e não pôde ser terminado pela díade. Apesar disso, o que a díade conseguiu desenvolver ao longo do período de duração do projeto foi satisfatório. Pode-se afirmar que este foi bem-sucedido, pois respondeu tanto às expectativas do grupo como às da díade. Este foi um trabalho de projeto desafiante, onde as questões levantadas pelas crianças eram sempre tidas em conta, bem como as suas partilhas de conhecimentos prévios e adquiridos ao longo do projeto, culminando numa avaliação bastante positiva por parte do grupo, educadora cooperante e famílias.

Os diversos processos inerentes à metodologia de investigação-ação (IA) foram fulcrais na ação desenvolvida pela mestranda e para a aprendizagem de diversas competências, resolução de dificuldades, desafios e ansiedades. Através do processo de observação, que “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), a mestranda conheceu de forma aprofundada os dois grupos e cada uma das crianças que neles estavam inseridas. Esta observação teve como suporte diversos instrumentos nomeadamente o diário de bordo, registos fotográficos e vídeo, tornando-se esta a etapa crucial de toda a metodologia, pois através de uma boa observação, a planificação e reflexão dos restantes processos são realizadas de forma eficiente e realista. A planificação era realizada semanalmente, tendo sempre em conta as necessidades e interesses do grupo refletidas pela mestranda e partilhadas em reunião entre díade e educadora cooperante, numa articulação e trabalho de equipa efetivamente fulcral para o sucesso da mesma. Tendo como orientação as experiências-chave no contexto de creche e as áreas de conteúdo na educação pré-

escolar, a planificação refletia a integração das diferentes áreas e experiências no sentido de criar oportunidades de aprendizagem articuladas/interligadas e não subdivididas em “caixinhas”. A avaliação, no entender da mestranda é um processo bastante complexo, sendo realizada diariamente com a díade através de diálogos, troca de ideias, aspetos a serem melhorados e o facto de os objetivos delineados terem sido ou não cumpridos. Além disso, as reuniões realizadas com a educadora cooperante e com a supervisora institucional eram importantes para a consciencialização do desempenho da mestranda e do cumprimento dos objetivos delineados ao longo das práticas educativas supervisionadas.

Em suma, as práticas educativas supervisionadas foram essenciais para o crescimento pessoal e profissional da mestranda, na medida em que proporcionaram diversos desafios e obstáculos ultrapassáveis graças aos pressupostos teóricos, à reflexão constante e aos profissionais que estiveram incondicionalmente sempre presentes para apoiarem e esclarecerem as dúvidas mais pertinentes. Enquanto futura profissional de educação, a mestranda reconhece a necessidade de uma formação contínua, de forma a poder dar resposta a novos desafios que possam surgir e às evoluções que vão ocorrendo continuamente na Educação de Infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In S. B. Araújo, & J. Oliveira-Formosinho, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29- 74). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 71-92). Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), 355-380.
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG*, 1 (4), 107-112.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores
- Formosinho, J. (2007). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. *Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Edições Pedagogo.

- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. Artemed
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto T. M. (1997). Brinquedo e Brincadeira na educação infantil japonesa: Proposta curricular dos anos 90. *Educação & Sociedade*, XVIII (60), 64-88.
- Kishimoto T. M. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (8ª ed.). Cortez Editora.
- Latorre, A. (2008). *La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Editorial Graó.
- Lira, N. & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista eletrônica saberes da educação*, 5 (1), 1-21.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendes, M., Neves, M. M., & Guedes, M. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância*. Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. APEI.

- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org), F. F. Andrade & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9–70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). O projeto EEL-DQP: Avaliação e Desenvolvimento da Pedagogia Sustentada na documentação. In M. Cardona, & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 189-215). Psicossoma.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 26-60). Porto Editora.
- Ouellet, F. (1991). *L'Éducation Interculturelle*. L'Harmattan.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Salomão, H., Martini, M. & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Psicologia.com.pt. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Sousa, J. & Machado, I. (2018). Anexo II – Organização dos ritmos temporais na pedagogia-em-participação para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza* (3ª ed.). Ediciones Morata.

UNICEF (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comitê Português para a UNICEF.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20.

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

Vygotsky, L. S. (1984). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Castigat Mores

Documentação legal e outra documentação

Araújo, S. B. (2022). *Ficha Curricular*. Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto.

Decreto-Lei nº 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I Série, nº 92/2014. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei nº 43/2007 do Ministério da Educação. (2007). Diário da República: I Série, nº 38/2007. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>

Decreto-Lei nº 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série A, nº 201/2001. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Lei nº 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série, nº 237/1986. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei nº 5/97 da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I Série A, nº 34/1997. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>

Marques, A. (2022/2023). Projeto Curricular de Grupo Educação Pré-Escolar: Há alegria na cidade.

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Diário da República: I Série, nº 167/2011. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Portaria n.º 198/2022 do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2022). Diário da República: I Série, nº 144/2022. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/198-2022-186721643>

Projeto Educativo (2021-2022). O desenho animado na aprendizagem.

Projeto Educativo (2021-2025). A diferença é um valor.... Educar é incluir.

Recomendação nº 3/2011 do Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação.

(2011). Diário da República: II Série, nº 79/2011.

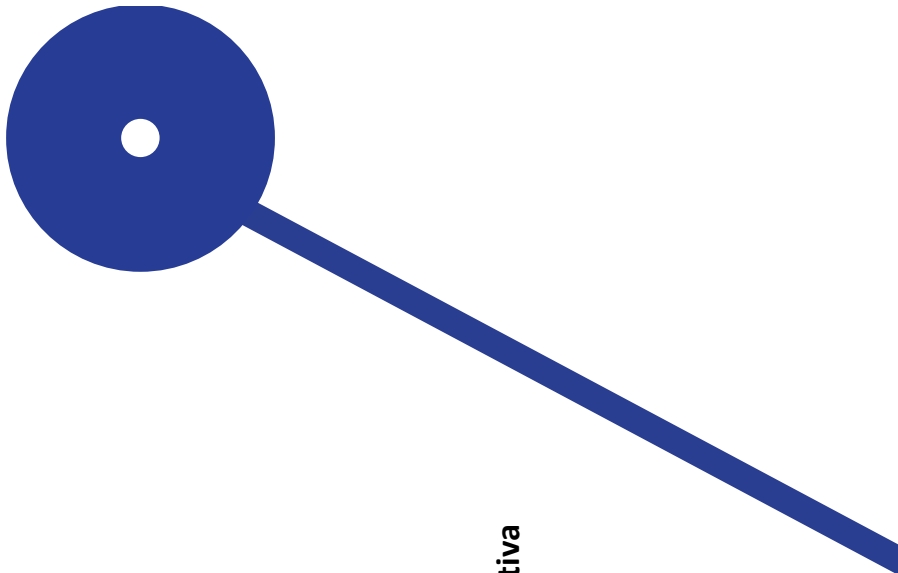
<https://dre.pt/dre/detalhe/recomendacao/3-2011-3592955>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO



**Relatório de Estágio da Prática Educativa
Supervisionada**

Cristina Maria Miranda Aguiar