

Ana Lúcia Ferreira Vivas Pereira

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ana Lúcia Ferreira Vivas Pereira

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

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

Orientação

Prof.^a Doutora Sara de Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que caminharam comigo nos trilhos desta longa caminhada, que me ampararam as quedas e me abriram caminho para a concretização deste sonho:

-Aos meus pais, Joaquim e Lurdes, e ao meu irmão, Ricardo, por sempre me terem incentivado a perseguir os meus sonhos e objetivos. Obrigada por todo o apoio e confiança, sem vocês nada disto seria possível.

-À Lete por ter sido um pilar no meu crescimento e na minha educação. Apesar de o céu nos separar, é um bocadinho de mim e faz parte de todos os meus sucessos e conquistas.

-À Raquel por, desde que me lembro de mim, ser o meu exemplo. Por toda a ajuda, todos os conselhos e toda a confiança ao longo deste percurso e ao longo de toda a minha vida.

-À minha afilhada, Sofia, por há 3 anos atrás, no dia em que nasceu, me ter agarrado o dedo com a força de quem ia mudar o mundo e por realmente o ter feito. Por ter mudado o meu mundo e, diariamente, o preencher com um amor tão único e tão especial.

-Aos professores da Escola Superior de Educação do Porto que me acompanharam ao longo destes cinco anos por me ajudarem a edificar valiosos saberes que se revelaram cruciais não só para a minha formação académica, mas também para o meu crescimento pessoal.

-À minha orientadora e supervisora, Doutora Sara Barros Araújo, por toda a disponibilidade e por todos os conhecimentos partilhados que foram imprescindíveis não só para este percurso, mas para o futuro que se avizinha.

-À Joana Marques, o meu par pedagógico, por toda a partilha de ideias, de experiências e conhecimentos. Mas, sobretudo, pela cumplicidade e amizade que criamos que se estenderá por muitos e muitos anos.

-À Educadora Cooperante do contexto de Creche, Manuela Moreira, por ser tão genuína e tão parecida comigo. Revejo-me em si tanto ao nível pessoal como profissional. Obrigada por toda a disponibilidade, por todos conselhos,

mas, sobretudo, por sempre ter acreditado tanto em mim e me ter dado asas para voar.

-Aos meus meninos da sala 1A, por me terem permitido dar os meus primeiros passos ao mesmo tempo que davam os vossos e por me ensinarem a dividir por tantos o colo e a multiplicar infinitamente os mimos e os abraços.

-À Educadora Cooperante do contexto de Educação Pré-Escolar, Conceição Vaz, pela sabedoria e conhecimentos partilhados. Por me ter aberto tão bem as portas da sua sala, tornando-a também minha e me ter feito crescer tanto!

-Aos meus meninos da sala B, pela forma como me acolheram e por me terem permitido aprender tanto convosco. Pelos dias envoltos em alegria que me fizeram muito, muito feliz.

-Aos que, há cinco anos atrás iniciaram este percurso no ensino superior comigo e que, apesar de termos seguido rumos diferentes, permaneceram tão presentes na minha vida. A Daniela Ferreira, a Catarina Costa e o Tiago Ferraz, os meus companheiros das alegrias da vida académica e das angústias das horas difíceis. Obrigada por crescerem comigo!

-À Patrícia Gil por ser um exemplo para mim, por me ajudar a crescer e ter feito de mim uma pessoa melhor.

-À Ana Isabel por ser tão igual a mim, por me contagiar sempre com a sua alegria e por ser uma presença tão constante na minha vida.

-Ao Tiago Carvalho por me dar a mão sempre que eu mais preciso. Por toda a paciência, apoio, força e confiança. E, principalmente, por acreditar em mim mesmo quando eu própria não acredito.

-Às minhas amigas de sempre, Ana e Neuza por nunca cobrarem as minhas ausências, por todo o apoio e compreensão ao longo destes anos, mas, sobretudo, pela amizade em todos os momentos importantes.

A todos o meu muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio espelha o plano de ação traçado e desenvolvido pela mestranda nos contextos de Creche, numa sala de um ano e de Educação Pré-Escolar, numa sala heterogénea com crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos. De referir que, integra os processos educativos que a mestranda desenvolveu no âmbito da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Estes domínios, inerentes à metodologia de investigação-ação, foram articulados com referentes teóricos e legais, apoiando e regulando a ação pedagógica em ambas as valências. Todo o relatório evidencia a imagem de criança como ser competente, capaz e criativo que deve ser respeitado e atentamente escutado no decorrer do processo educativo. Neste sentido, a visão da mestranda incide em pedagogias participativas, de raiz construtivista. Aludindo ao papel do/a educador/a de infância, com o intuito de evidenciar o percurso da mestranda no desenvolvimento das suas competências profissionais, importa salientar a procura de uma postura crítica, indagadora e reflexiva acerca da sua ação, perspetivando a construção ao longo da vida do “eu” profissional.

Palavras-chave: Creche; Pré-Escolar; Investigação-ação; Competências Profissionais

ABSTRACT

This internship report reflects the drawn plan of action developed by the master's student for a group of one-year-olds, in a daycare and for a heterogeneous group, with children from three to six, in a preschool. It is important to state that it includes the educational processes that the master's student developed within the actions of observing, planning, practicing, evaluating and reflecting. These domains, inherent to the action-research methodology, were articulated with theoretical and legal references, supporting and regulating the pedagogical practice in both groups. Throughout this whole document several references to the image of child as a competent, capable and creative being who ought to be respected and carefully listened to throughout the educational process will be made. In this way, the student's point of view focuses on participatory pedagogies, with a constructive root. Alluding to the preschool teacher's role, with the purpose of pointing the master's student's course in the development of her professional skills, it is essential to emphasize on her critic, inquisitive and reflective posture throughout her action, prospecting the construction of her professional self throughout her life.

Key words: Daycare; Preschool; Action-research; Professional skills

ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal	3
1.1. Normativas legais de sustentação à ação do/a educador/a de infância	3
1.2. A criança e o seu processo de aprendizagem	8
1.3. Perspetivas pedagógicas para a educação de infância	12
1.3.1. Modelo HighScope	13
1.3.2. Perspetiva de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson	17
1.3.3. Movimento da Escola Moderna	19
1.3.4. Pedagogia-em-Participação	22
2. Caraterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação	25
2.1. Caraterização dos contextos de estágio	25
2.1.1. Estágio em contexto de Creche	25
2.1.2. Estágio em contexto de Educação Pré-Escolar	30
2.2. Caraterização da metodologia de investigação	35
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	39
3.1. Estágio em contexto de creche	46
3.2. Estágio em contexto de Educação Pré-Escolar	59
4. Reflexão final	77
Referências Bibliográficas	81
Legislação e outros documentos consultados	86

LISTA DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

ANEXO A- Planificações semanais

A1-Contexto de Creche

A2-Contexto de Educação Pré-Escolar

ANEXO B- Narrativas reflexivas individuais

B1- Contexto de Creche

B2- Contexto de Educação Pré-Escolar

ANEXO C- Documentação Pedagógica de Atividades

ANEXO D-Registos Fotográficos

D1- Contexto de Creche

D2- Contexto de Educação Pré-Escolar

ANEXO E- Materiais pedagógicos construídos

E1- Contexto de Creche

E2- Contexto de Educação Pré-Escolar

ANEXO F- Grelhas de avaliação

F1- Contexto de Creche

F2- Contexto de Educação Pré-Escolar

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF- Atividades de animação e apoio à família

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PES- Prática Educativa Supervisionada

PP- Projeto Pedagógico

PTG- Plano de Trabalho de Grupo

ZDP- Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e visa explicar o processo formativo desenvolvido pela mestranda no decorrer dos estágios realizados em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar.

Relativamente à constituição dos grupos, julga-se pertinente mencionar que o primeiro estágio ocorreu em contexto de Creche, com um grupo de crianças dos 12 aos 24 meses sendo que, o estágio em contexto de Educação Pré-Escolar se desenrolou com um grupo heterogéneo, constituído por crianças entre os 3 e os 6 anos. Fazendo referência ao tempo de estágio realizado, este perfeitou um total de 360 horas, 140 horas na primeira valência referida e 220 horas na seguinte, efetuadas sob a orientação e supervisão da Doutora Sara Barros Araújo.

No que concerne à estrutura do relatório é de salientar que este é constituído por quatro capítulos que se encontram interligados entre si. O primeiro capítulo abrange o enquadramento teórico e legal, explicitando os referentes teóricos e legais que nortearam a ação pedagógica da mestranda. O segundo capítulo apresenta a caracterização geral das instituições assim como do grupo de crianças de cada uma das valências. Neste mesmo capítulo, evidencia-se a metodologia de investigação-ação que se verificou preponderante nas práticas e nos processos que envolveram a ação e o desempenho profissional da estagiária. O terceiro capítulo visa a descrição reflexiva de algumas atividades, bem como os resultados obtidos, nomeadamente ao nível das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças e pela mestranda. Ulteriormente, o quarto capítulo, constitui a reflexão final, integrando as potencialidades, os constrangimentos e limitações sentidos no percurso de formação, bem como as aprendizagens e desenvolvimento, ao nível pessoal e profissional.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste capítulo inicial, a mestranda apresentará os referentes teóricos e legais que mais influência tiveram na sua prática educativa supervisionada. Importa salientar que, tendo em conta que a ação foi desenvolvida nas valências de Creche e de Educação Pré-Escolar, o presente capítulo debruçar-se-á nos referentes que servem de sustentáculo à ação nestes dois contextos.

1.1. NORMATIVAS LEGAIS DE SUSTENTAÇÃO À AÇÃO DO/A EDUCADOR/A DE INFÂNCIA

Como forma de iniciar este subcapítulo, apresentar-se-á a definição de Educação Pré-Escolar veiculada na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro de 1997, que se refere a esta como sendo

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação 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 (Capítulo II, Artigo 2º).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Capítulo II, Secção I, Artigo 5.º) e a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Capítulo II, Artigo 3º) são consensuais na definição desta etapa da educação referindo ambas que é destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade que iniciam a frequência do 1º ciclo do Ensino Básico. Ademais, referem que se encontram organizadas numa rede nacional que contempla instituições públicas, privadas e cooperativas. Importa ainda referir que apesar de a legislação do sistema educativo preconizada quer pela Lei de Bases do Sistema Educativo quer pela

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar “incluir apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação em creche, considera-se que esta “é um direito da criança” (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5). No que concerne à valência de Creche, esta contempla as crianças entre os 0 e 3 anos de idade e, segundo o Ministério da Solidariedade e Segurança Social – Portaria n.º 262 de 31 de agosto de 2011, assume-se como um “equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança” (Artigo 3º). Neste sentido, a valência de Creche integra-se, somente, na rede privada entendendo-se esta como sendo todos os “estabelecimentos que funcionem no âmbito do ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social (...) que prossigam atividades no domínio da educação” (DL n.º 5/97, Capítulo V, Artigo 14º).

O Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001, refere que “a formação do/da educador/a de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (Anexo n.º1, Capítulo I) e, assim sendo, a mestrandia julga fulcral a experiência proporcionada pela prática educativa em ambas as valências, Creche e Pré-Escolar. Ainda referente ao Decreto Lei supra referido, importa referenciar que “o Educador de Infância concebe e desenvolve o (...) currículo” (Anexo n.º1, Capítulo II). Deste modo, tem a responsabilidade delinear e gerir o currículo de uma forma aberta e flexível, que se adapte ao grupo de crianças devendo sempre privilegiar os momentos em que as crianças constroem, de forma livre, o seu conhecimento.

O/a educador/a de infância possui, indiscutivelmente, um papel deveras importante uma vez que se apresenta como sujeito ativo na aprendizagem das crianças. Neste sentido revela-se pertinente evidenciar as suas competências nos processos basilares da sua ação. O perfil geral de desempenho profissional, apresentado no Decreto-Lei nº 240/2001 refere que o/a educador/a de infância se assume “como um profissional de educação [que] recorre ao saber próprio da profissão” (p. 5570), pelo facto de se dever sustentar nas diretrizes definidas para atuar no processo educativo. É proposto que o desenvolvimento profissional de um/a educador/a seja extensível ao longo da vida, numa busca constante pelo conhecimento, uma vez que, de forma sistemática “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação” (p. 5572).

O/a educador/a de infância é igualmente responsável pelo “respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001, p. 5572). Por conseguinte, o/a educador/a de infância deve utilizar a teoria como base de inspiração e sustentação das suas práticas pelo facto de a prática dever ser “fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; e princípios éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2013, p. 15). A teoria norteia e sustenta as práticas, todavia, é a ação que permite que o profissional de educação identifique se a teoria prevista é ajustada, pois “a pedagogia baseia-se num saber prático organizado em torno dos saberes que se constroem na ação situada” (Formosinho, 2013, p. 16).

De referir que, o/a educador/a de infância, ao longo da sua prática, desenvolve processos que são basilares para a sua ação educativa, sendo estes a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, inerentes à metodologia de investigação-ação e que serão explanados pela mestranda no capítulo seguinte.

Considerando que não existem áreas de conteúdo definidas para a Creche, a mestranda suportou a sua ação nas experiências-chave definidas pelo modelo HighScope (Post & Hohmann, 2011), que serão posteriormente mencionadas. Relativamente à educação Pré-Escolar, o documento que orientou a mestranda nesta valência foram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), definidas pelo Ministério da Educação numa primeira fase em 1997, tendo sido revistas e modificadas em 2016. As OCEPE foram o primeiro documento curricular publicado destinado exclusivamente para a Educação Pré-Escolar, estando preconizado que “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como um sujeito e não como objeto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 19). Neste sentido, as OCEPE sugerem uma abordagem onde a criança é tida como o sujeito da aprendizagem e de todo o processo educativo, devendo-se então “partir do que a criança já sabe e valorizar os seus conhecimentos como a base de novas aprendizagens” (Folque, 2012, p. 47).

Ao nível da organização, as OCEPE, dividem-se em três secções sendo estas “Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e

Transições” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5). O enquadramento geral revela-se fulcral para a orientação do trabalho pedagógico apresentando os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, abordando a intencionalidade educativa sob a forma da construção e gestão do currículo e, por fim, a organização do ambiente educativo.

No que concerne às Áreas de conteúdo explicita-se a necessidade e a proficuidade de uma “abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo” (*idem*) sendo estas: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Ademais, importa referir que a Área de Expressão e Comunicação engloba diferentes domínios sendo estes: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por fim, o Domínio da Matemática. Importa ainda mencionar que a última secção das OCEPE diz respeito à Continuidade Educativa e Transições.

Salienta-se então que, a Área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente do decorrer das diversas áreas, domínios e subdomínios de conteúdo. A área de Formação Pessoal e Social proporciona oportunidades de a criança se situar na relação consigo própria, com os outros e com o meio, promovendo o desenvolvimento do espírito crítico e a interiorização de valores estéticos, morais e cívicos, fulcrais para a formação de cidadãos autónomos, conscientes e solidários.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, destaca-se que se ramifica em diferentes domínios sendo estes o Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática. Apesar de amplamente díspares nas suas temáticas, incluem-se na mesma área por “constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 43).

No que concerne ao Domínio da Educação Física, exalta-se o facto de preconizar uma progressiva consciência e domínio do corpo através de uma estreita relação consigo própria, com os outros, com os objetos e com o espaço.

Relativamente à Educação Artística, que abrange os subdomínios das artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança. Realça-se que, apesar de

detentoras de notórias especificidades se unificam por se tratarem de meios enriquecedores das possibilidades de expressão e comunicação das crianças e consequente desenvolvimento da criatividade. As artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança ocorrem sobretudo “em actividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (Godinho & Brito, 2010).

Dando enfoque ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, destaca-se o facto de a sua aprendizagem se constituir como um processo de apropriação contínuo iniciado antes do ingresso no 1.º ciclo (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016). De facto, “as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados” (Mata, 2008). Salienta-se ainda que, o facto de o referido domínio abranger tanto a linguagem oral como a abordagem à escrita, espelha a sua complementaridade.

No que concerne ao Domínio da Matemática, evidencia-se que tal como a aprendizagem da língua materna ou do conhecimento do mundo, se inicia de forma espontânea, com as primeiras experiências que são proporcionadas à criança no seu universo familiar. Atendendo ao facto de ser “a própria criança que sente a necessidade de construir conhecimentos lógico-matemáticos” (Maia, 2008, p. 63), é fulcral apoiar e incentivar o seu desejo de aprender. Os gestos, as palavras e os grafismos adquirem um importante papel como instrumentos para pensar e comunicar. Associada à linguagem verbal verifica-se a linguagem gráfica, através da qual a criança traduz a sua representação de determinada situação, apoiando a estruturação do seu pensamento. O dia-a-dia no jardim-de-infância, possibilita o contacto com uma imensidão de situações, objetos, materiais o que se traduz em diversas oportunidades promotoras da abordagem de múltiplos conceitos matemáticos. De ressaltar que, o desenvolvimento de conceitos matemáticos nos primeiros anos de vida influencia, em larga escala, as aprendizagens adquiridas posteriormente (Castro & Rodrigues, 2008).

Por fim, relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, julga-se pertinente aludir ao facto de partir dos saberes prévios das crianças e da sua curiosidade com o intuito de ampliar os seus conhecimentos, atribuído sentido ao mundo que a rodeia (Santos, Gaspar, & Santos, 2014). Neste sentido, o/a

educador/a amplifica e contextualiza os conhecimentos da criança, despertando a sua curiosidade natural e o seu desejo de saber mais e de compreender os fenómenos que ocorrem no seu quotidiano assim como os fatores que os influenciam. As interações e relações com os outros revelam-se promotoras do conhecimento de si própria, do mundo e dos valores inerentes à vida democrática e em sociedade.

De salientar que, as atividades de ciências experimentais, recheadas de ludicidade, agudizam a curiosidade natural das crianças para saber mais acerca do mundo que as rodeia (Martins, et al., 2009), implicando a utilização de múltiplos procedimentos e capacidades (tais como observar, registar, medir, comparar, contar, descrever, interpretar) que, não sendo exclusivos da ciência, advogam uma conexão com outros domínios, nomeadamente o Domínio da Matemática e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

1.2. A CRIANÇA E O SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A criança, sendo a protagonista no enredo da construção do conhecimento, não necessita de um guião para seguir linearmente. Por conseguinte, deve ser encarada como um ser competente e com direitos, tendo a possibilidade de seguir os seus interesses de forma intencional e criativa (Hohmann & Weikart, 2011). Importa mencionar que a imagem de criança tem sofrido alterações ao longo do tempo. Se inicialmente, até ao século XVII, “as crianças eram apenas consideradas mais pequenas, mais fracas e menos inteligentes” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 18), com o passar dos anos a visão acerca das mesmas foi-se alterando. Culminando, então, com a imagem suprarreferida. A imagem de criança competente, com vontades e pensamentos próprios, mas, naturalmente, com características amplamente distintas das dos adultos. Assim sendo, a criança deve ser encarada como um ser dotado de “características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas” (Silva, 2009).

Julga-se pertinente mencionar que, nas OCEPE se reconhece e enaltece que “a capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encara-la como sujeito e agente do processo educativo” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9). Concomitantemente, revela-se fundamental “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (idem). Ou seja, “partir do que a criança já sabe e valorizar os seus conhecimentos como a base de novas aprendizagens” (Folque, 2012, p. 47).

Importa aludir ao facto de existirem dois modos distintos e, amplamente dicotómicos, de praticar pedagogia: forma transmissiva e forma participativa. Neste sentido, “a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27).

A pedagogia transmissiva revela-se bastante redutora, percecionando a educação como um simples ato de transmitir valores e conhecimentos. Neste sentido, o/a educador/a “é visto como um mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27) e “a imagem de criança que aqui está presente é a da tábua rasa, a da folha em branco” (idem). Esta pedagogia foca-se então mais no ensino do que propriamente na aprendizagem, dando mais ênfase aos conteúdos a transmitir em detrimento dos processos de construção de conhecimentos e aprendizagens.

Contrariamente à pedagogia suprarreferida verificam-se as pedagogias participativas. Estas percecionam a criança como sendo competente e merecedora de ter voz no processo educativo. Por conseguinte, “a imagem de criança é de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28). Por sua vez, o/a educador/a de infância assume um papel de organizador do ambiente educativo, observador e ouvinte dos interesses e necessidades das crianças para que, consequentemente, melhor as possa compreender e responder. De destacar que, nesta pedagogia, as atividades e os projetos são delineados com o intuito de promoverem aprendizagens significativas.

Importa então referenciar que, a perspectiva da mestranda se coaduna com as pedagogias participativas, de raiz construtivista. A perspectiva construtivista apresenta-se como um processo de construção interpretativo por parte das crianças, envolvidas com o mundo físico e social (Fosnot, 2007). Reitera então que a criança aprende ativamente desde tenra idade, desde que lhe sejam fornecidas condições para essa aprendizagem. Por conseguinte, é possível mencionar que a criança aprende através da ação, construindo-se a nível pessoal, uma vez que lida “diretamente com pessoas, materiais e ideias” (Brickman & Taylor, 1991, p. 4).

Através das interações com o mundo que as rodeia, as crianças começam a atribuir sentido às situações com que se deparam, devendo então a experimentação partir da sua iniciativa e motivação intrínseca. Neste sentido, é fulcral que o/a educador/a privilegie essa experiência direta da criança, estando ciente da importância do ambiente educativo, porque “a construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43). De facto, apenas uma reflexão atenta, por parte do/a educador/a, acerca do ambiente educativo aliada a uma consciencialização acerca da importância do mesmo, possibilita a criação de “ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 42).

As crianças em idade de frequência da Educação de Infância, seja na valência de Creche seja de Pré-Escolar, estão ávidas por explorar o mundo que as rodeia, sentindo necessidade de o observar, conhecer e dar significado, usando “os seus corpos e todos os seus sentidos para descobrir coisas” (Hohmann & Weikart, 2011, pg. 22 e 23). Assim sendo, pode-se referir que aprendem através da experiência direta com objetos, pessoas e conhecimentos o que incentiva e viabiliza a aprendizagem de conceitos, métodos e ideias, culminando assim com a criação de símbolos através de atividades auto iniciadas. A criança, ao mover-se, ver, procurar, manipular e sentir, encontra-se imergida em experiências intrinsecamente estimulantes sendo que, por vezes, podem gerar conclusões contraditórias e motivar uma posterior reorganização acerca da compreensão que a criança efetua sobre o mundo (Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo, a criança constrói ativamente o seu conhecimento, desenvolvendo aprendizagens e reorganizando as informações

apreendidas. De facto, “uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações com sentido [a criança] for capaz de estabelecer entre o que já conhece (...) e o novo conteúdo” (Miras, 1999, p. 61). Neste sentido, as experiências e os conhecimentos prévios revelam-se fulcrais pelo facto de a aprendizagem ativa exigir a construção de um significado próprio e pessoal que resulta de um processo de integração, modificação e estabelecimento de relações (Solé & Coll, 1997).

Importa ainda aludir e salientar a importância do brincar para a construção de conhecimentos. De facto, o brincar é a forma primordial pela qual a criança inicia a sua aprendizagem. Esta, sendo uma manifestação frequente e espontânea do comportamento infantil, caracteriza-se por ser uma atitude natural e indispensável ao desenvolvimento da criança e deve ser entendida como frutuosa e imprescindível para o seu desenvolvimento integral.

De ressaltar que, a construção da aprendizagem que é realizada pela criança além de ser desenvolvida de forma individual, adquire também uma componente colaborativa. Colaboração essa que surge, similarmente, pelo apoio do/a educador/a de infância que se revela fulcral e imprescindível, podendo ser realizado de distintas formas. Um desses apoios surge com a atuação na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança, conceito preconizado por Vygotsky (1978), constituindo a

distância entre o nível real de desenvolvimento tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem (Vygotsky, citado por Vasconcelos, 1997, p.35).

Vygotsky enaltece o papel do/a professor/a como membro mais experiente da sociedade, reiterando a importância de auxiliar as crianças possibilitando-lhes atingir níveis de domínio e de desempenho que, sem cooperação, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis. Neste sentido, é possível afirmar que aquilo que a criança faz hoje, em cooperação, será amanhã capaz de fazer autonomamente (Vasconcelos, 1997). Assim sendo, enaltece-se a importância de a aprendizagem ocorrer num contexto social porque o crescimento e o desenvolvimento da criança é “uma responsabilidade coletiva” (Vygotsky,

1962, citado por Vasconcelos, 1997, p. 36). As funções psicológicas são desenvolvidas na ZDP da criança através da interação entre a criança e os outros que a influenciam. Por conseguinte, “as crianças precisam dos adultos (...) para irem criando zonas de desenvolvimento próximo à medida que se desenvolvem e aprendem” (Spodek, 2002, p. 39). As interações entre as crianças e os adultos sucedem-se constantemente ao longo do dia devendo o/a educador/a criar “situações que desafiem o pensamento atual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 89). Relacionado com a ZDP surge a noção de scaffolding, conceito apresentado por Bruner (1976), que significa “colocar andaimes”. Este conceito realça a importância do/a educador/a como sujeito ativo no desenvolvimento das crianças, promotor de interações benéficas que possibilite a criança, sendo apoiada atinja um objetivo específico (Rogoff, Malkin, & Gilbride, 1984).

1.3. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

De seguida, apresentar-se-ão, os modelos e perspetivas pedagógicas com os quais a mestrandia mais se identificou e que serviram de sustentáculo à sua prática. Neste sentido, julga-se premente evidenciar que todos seguem ideais construtivistas que, por sua vez, vão ao encontro das suas crenças pessoais.

Segundo Formosinho (2013), “A práxis pedagógica não é a mera prática como mero fazer baseado numa aprendizagem implícita e num conhecimento tácito e rotineiro” mas sim “uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito. É uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos (...)” (p.15). Neste sentido, as perspetivas pedagógicas revelam-se instrumentos de elevada importância para a ação do/a educador/a de infância, uma vez que se constituem como mediadores entre a teoria e a prática, sustentando-a. De facto, as perspetivas pedagógicas combinam “os fundamentos e a ação, a teoria e a prática” (Formosinho, 2013, p. 16). Através da identificação com uma ou mais que uma perspetiva, o/a educador/a pode sustentar a sua prática, uma

vez que “os modelos têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária” (idem).

Foram vários os modelos que nortearam a ação da mestranda aquando do período de prática educativa, tanto na valência de Creche como na de Pré-Escolar e serão agora brevemente explanados.

1.3.1. Modelo HighScope

O Modelo HighScope foi um dos que influenciou a prática da mestranda, abrangendo a valência de Creche e de Educação Pré-Escolar. O modelo HighScope orienta os/as profissionais de educação através de cinco princípios básicos que estão patentes na “Roda da aprendizagem”, e que surgem para cada uma das valências. Relativamente à Creche, estes são aprendizagem ativa, a observação da criança, a interação adulto-criança, o ambiente físico e os horários e rotinas (Post & Hohmann, 2011). No que concerne à Educação Pré-Escolar surge a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação (Hohmann & Weikart, 2011). Apesar de apresentarem designações distintas, os princípios revelam-se similares pelo que, a mestranda, optou por aborda-los de forma integrada salientando as principais diferenças.

Primeiramente, e relativamente à aprendizagem ativa, importa evidenciar que, “desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente” (Post & Hohmann, 2011, p. 11). Através das observações que efetuam, dos objetos e materiais que exploram e das relações que estabelecem com as pessoas que as rodeiam, as crianças vão descobrindo o mundo. Estas “experiências diretas e imediatas” permitem que as crianças vão alicerçando “o conhecimento que as ajuda a dar um sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Neste sentido, e para que o conhecimento seja construído o mais autonomamente possível, importa mencionar que, não cabe ao adulto dizer à criança como deve e pode aprender. Deve sim ser fornecido à criança controlo sobre a sua própria aprendizagem e, para tal, o adulto deve adotar um papel observador e reflexivo. Não obstante, importa evidenciar que o adulto

possui um papel de elevada influência na aprendizagem das crianças sendo que, “a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6).

As interações entre as crianças e os adultos são de extrema importância proporcionando o “combustível emocional que (...) as crianças (...) necessitam para formar um sentido de si próprias e para compreenderem o mundo físico e social” (Araújo, 2013, p. 46). Tendo em conta que, as crianças devem precocemente relacionar-se com valores que promovam a socialização é basilar que desenvolvam “confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 65). A relevância das interações deve-se refletir na regularidade com que se sucedem não devendo acontecer somente nas atividades propostas pelo adulto, mas nos diversos momentos do dia, uma vez que as crianças necessitam “de obterem a força e a coragem necessárias para avançarem todos os dias” (Post & Hohmann, 2011, p. 12). Neste sentido, devem ser estabelecidas orientações que promovam a continuidade dos cuidados e proporcionado, pelo/a educador/a de infância, um clima de apoio e uma relação de confiança visando a criação de uma relação cooperante entre ambos (Post & Hohmann, 2011). Estando imersas neste clima de apoio e confiança, as crianças fazem escolhas, tomam decisões e encaram os problemas, os erros e os conflitos como “oportunidades para aprender através da ação” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 72).

Enfocando agora num outro princípio basilar, o ambiente físico ou ambiente de aprendizagem, importa aludir e salientar a importância de os espaços estarem planeados, equipados e organizados de modo a serem atraentes para as crianças. De facto, “num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161), na medida em que lhes garanta segurança, conforto e possibilite a realização de aprendizagens significativas. É fulcral que a sala de atividades seja organizada em função da faixa etária das crianças e dos seus interesses tendo igualmente em conta os seus níveis de desenvolvimento. Uma sala organizada de forma a promover a autonomia da criança, dando-lhe liberdade para fazer escolhas, seja ao nível do local onde quer permanecer ou do material que quer utilizar; que permite arrumar o que usou, possibilita que o grupo se envolva verdadeiramente nas suas atividades. Revela-se igualmente de extrema importância que o/a educador/a de infância reflita acerca dos

materiais presentes na sala de atividades. Deve ainda estar ciente que, numa sala de bebés ou de crianças pequenas, além de os materiais deverem estar acessíveis devem ter uma componente marcadamente sensorial, porque nesta fase elas aprendem e exploram “diretamente utilizando o seu corpo todo e os seus cinco sentidos” (Post & Hohmann, 2011, p. 114). Ademais, importa mencionar que os materiais para além de estarem acessíveis às crianças devem ser diversificados e estimulantes para que possibilitem uma grande variedade de experiências lúdicas (Hohmann & Weikart, 2011). Para tal, não devem ter uma função estritamente limitada a uma ação devendo sim, ser dada a possibilidade às crianças de os usar de distintas formas (Post & Hohmann, 2011).

A organização da sala de atividades em áreas diferenciadas e bem definidas revela-se vantajosa, na medida em que permite “encorajar diferentes tipos de atividade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 163) e “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). Neste sentido, a organização do espaço deve possibilitar a movimentação das crianças em todas as áreas existentes, sendo que “flexibilidade significa utilização múltipla” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 173). As áreas, estando bem definidas permitem que as crianças saibam “quais os materiais e objetos que estão disponíveis e onde os encontrar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 165). Todavia, salienta-se a importância de o espaço ser modificado ao longo do ano, devendo haver uma dinâmica participativa entre o/a educador/a de infância e as crianças como forma de melhor adequar o espaço aos seus interesses e às suas necessidades.

No que concerne à rotina diária – outro princípio do Modelo HighScope - é de destacar que pressupõe a existência de “uma rotina diária com continuidade, para que as crianças possam prever e planear o que vai acontecer” (Brickman & Taylor, 1991, p. 36). De facto, as crianças ao estarem conscientes da rotina existente conseguem perceber o que ocorre nos vários momentos e prever a sua sucessão. A organização do tempo deve ainda articular a consistência e a flexibilidade de modo a capacitar as crianças de antecipar o que se vai suceder, permitindo assim que se vão progressivamente apropriando de referências temporais. Somente uma integração plena entre a consistência e a flexibilidade viabiliza que a criança adquira “um sentido de continuidade e de controlo” (Post & Hohmann, 2011, p. 196), abrangendo uma

“sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). A organização temporal deverá então ocasionar uma estrutura flexível composta por “uma boa variedade de períodos de aprendizagem através da ação” que forneçam às crianças um amplo leque de experiências e interações abarcando a “sequência planejar-fazer-rever, o tempo em grande grupo, o tempo de recreio e, se necessário, o tempo de comer e descansar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 228). Considerando especificamente a Creche, Post e Hohmann (2011) mencionam que o horário deve ser previsível, porém flexível, devendo incentivar a aprendizagem ativa e envolvendo o adulto e o apoio prestado em cada acontecimento e na rotina de cuidados.

Por fim, importa evidenciar o último elemento da roda da aprendizagem que corresponde à importância da observação e da avaliação das crianças, porque o “conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações (...) como também o ambiente físico e os horários e as rotinas” (Post & Hohmann, 17 2011, p. 15). Por conseguinte, o/a educador/a de infância deve valorizar o trabalho em equipa, devendo efetuar registos frequentes acerca de tudo aquilo que considerar relevante na observação das crianças, com o intuito de adequar e aprimorar a sua prática. Revela-se igualmente pertinente salientar a importância das parcerias entre os pais e encarregados de educação e os/as educadores/as de infância, devendo estas pautar-se “pela confiança e respeito mútuos [que] incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 327). Esta parceria é crucial e imprescindível uma vez que o ideal é que as práticas educativas sejam consistentes e harmoniosas nos contextos que influenciam as crianças.

No âmbito da observação e avaliação das crianças julga-se pertinente aludir às experiências-chave que o modelo HighScope preconiza. Estas revelam-se uma fonte curricular de referência para o/a educador/a, fornecendo um quadro daquilo que os bebés e as crianças pequenas executam e quais as capacidades que emergem das suas ações. As “experiências-chave 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. 545). Aquando da prática educativa em Creche, a mestrandia, apoiou-se nas experiências-chave para suportar a observação, a planificação, a

ação e a avaliação das crianças pelo facto de não existirem orientações curriculares para a referida valência. As experiências chave preconizadas pelo modelo HighScope para bebés e crianças são: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce de quantidade e número, espaço e tempo (Post & Hohmann, 2011).

Relativamente à valência de Educação Pré-Escolar, o Modelo HighScope, apresenta similarmente experiências-chave que, apesar de não terem sido diretamente norteadoras da prática, se julgam ser merecedoras de destaque. Neste sentido, as experiências chave para crianças em idade Pré-Escolar são: representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo (Hohmann & Weikart, 2011). De referir que, recentemente, as experiências-chave foram substituídas pelos indicadores chave do desenvolvimento. Ademais, salienta-se que existem 58 indicadores chave do desenvolvimento que definem importantes objetivos de aprendizagens das crianças estando organizados por oito áreas distintas, sendo estas: a abordagem de aprendizagem, o desenvolvimento social e emocional, desenvolvimento físico e saúde, linguagem literacia e comunicação, matemática, artes criativas, ciência e tecnologia e estudos sociais (HighScope, s.a.).

1.3.2. Perspetiva de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson

Destinada exclusivamente à valência de Creche, julga-se merecedora de destaque a perspetiva delineada por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson. Assentando no pressuposto de que a criança é um ser com direitos e que lhe devem ser proporcionadas condições para que seja feliz, realçam a importância do espaço e das relações estabelecidas. No que concerne ao espaço, este não é somente “um lugar para trabalhar ou brincar, mas (...) um lugar para viver” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 29) devendo então, neste sentido, oferecer calma e segurança à criança. Quanto à organização das salas, Goldschmied e

Jackson (2006) mostram vantagens tanto para a organização em grupos heterogêneos como para a organização homogênea. Todavia, apesar de “(...) um grupo misto [ser] mais natural, mais semelhante à vida familiar corrente (...)” (p. 32), as autoras defendem que a constituição de forma homogênea é mais vantajosa por permitir ao/a educador/a de infância focalizar toda a sua atenção às oportunidades de aprendizagem e às necessidades das crianças, pelas quais é responsável. Tendo todas o mesmo nível etário e, apesar da heterogeneidade existente pelo facto que todas serem diferentes ao nível do desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, revela-se mais profícuo para o/a educador/a adequar objetivos e estratégias que consigam abranger um número maior de crianças (Goldschmied & Jackson, 2006). Goldschmied e Jackson (2006) sugerem diversas áreas que consideram ser de elevada relevância estarem presentes nas salas de Creche, uma vez que permitem desenvolver nas crianças múltiplas capacidades. As atividades/áreas são o “Canto” da Casa, o “Canto” tranquilo, os Jogos de Mesa, os Jogos no Chão, a Pintura, os Jogos com Areia e os Jogos com Água.

Na perspetiva de Goldschmied e Jackson, o/a educador/a de infância, assim como os pais, detém um papel primordial e decisivo na vida das crianças. Concomitantemente, as interações devem-se basear na qualidade, confiança, amor e estimulação. Importa ainda mencionar que para o bem-estar da criança, é essencial que pais e educadores concebam uma boa relação entre si, culminando com a existência de continuidade e fluidez dos cuidados da criança. Ainda referente às relações estabelecidas, as autoras, enaltecem a função de cuidador que o/a educador/a de infância tem de ter atendendo à faixa etária em questão, reforçando que, nesta fase precoce, os cuidados são fulcrais para o bem-estar das crianças. Neste seguimento, refere-se a abordagem da pessoa-chave que pressupõe por parte do/a educador/a um trabalho intenso e complexo e de um proeminente compromisso, uma vez que a relação que a criança estabelece com o adulto que cuida dela é um dos aspetos mais envoltos de significância (Elfer, Goldschmied, & Selleck, 2012).

A pessoa-chave tem a seu cargo múltiplas responsabilidades relativas à gestão, organização e mediação do espaço e das interações, que se traduzem em três papéis: de organizador/a, iniciador/a e facilitador/a. O papel de organizador/a relaciona-se com a escolha e subsequente organização de todos os elementos do dia-a-dia da criança na Creche, com o intuito de responder às

suas necessidades e interesses (Goldschmied & Jackson, 2006). Relativamente ao papel de iniciador/a, este ocorre através das prévias indicações que fornece às crianças, assim como da exemplificação efetuada (Golschmied, 2002). Por fim, o papel de facilitador/a verifica-se pelo facto de observar as crianças com genuíno interesse e atenção, a par de as acompanhar nas suas escolhas, auxiliando-as sempre que necessário (*idem*).

Goldschmied e Jackson (2006), propõem duas atividades distintas, uma para cada faixa etária: o “Cesto dos Tesouros”, para o primeiro ano de vida e, o “Jogo Heurístico” para o segundo. Atendendo ao facto a prática educativa realizada pela mestranda na valência de Creche se ter desenvolvido numa sala de 1 ano, apresentar-se-á de seguida a caracterização da primeira proposta.

O “Cesto dos Tesouros” deve ser constituído, em média, por cinquenta objetos de várias origens e composições, tais como madeira; metal, borracha, tecido ou pele; papel, cartão de origem natural. Ademais, importa mencionar que, o “Cesto dos Tesouros”, possibilita que a criança desenvolva a sua capacidade de tomada de decisões, de seleção e de experimentação, sendo que, o adulto não pode descuidar a higienização frequente dos objetos, assim como, o acrescento frequente de novos objetos. Importa ainda referir que, de acordo com Goldschmied e Jackson (2006), em redor de um cesto, não devem estar mais do que três bebés. As autoras acrescentam que, a presença de um adulto nesse grupo é fulcral, não só para dar conforto e confiança ao bebé face a novos objetos, mas também para dar proteção face a crianças mais velhas que possam perturbar. Para além disso, o adulto não deve intervir, a menos que o bebé o solicite.

1.3.3. Movimento da Escola Moderna

Outro modelo que norteou a prática educativa da mestranda foi o Movimento da Escola Moderna (MEM) que considera que as crianças “constituem um grupo, têm uma identidade, desenvolvem uma cultura própria” (González, 2002, p. 116) sendo que a escola é percecionada “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida

democrática (Niza, 2013, p. 144). A escola é então encarada como “um espaço de permanente experimentação e de encontros contínuos, onde a formação acontece através da partilha múltipla entre os vários níveis de escolaridade e as diferentes áreas disciplinares (Niza, 1992, p.39). O MEM, privilegia a “constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural” (Niza, 2013, p.149). Este é então um modelo pedagógico que prioriza e valoriza a formação de grupos heterógenos por este tipo de organização ocasionar o respeito e a valorização das diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração (Niza, 2013). Partindo dos interesses das crianças e existindo um intercâmbio constante de conhecimentos entre todos, uma sala de atividades MEM abarca inúmeros projetos, podendo coexistir vários em simultâneo. Este modelo curricular consagra fundamentalmente três finalidades: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Sendo de referir que “não se trata de três domínios da formação dos alunos, mas de três dimensões interdependentes que dão sentido constante ao ato educativo, conscientemente participado na sua construção e devir” (Niza, 2013, p.145). Relativamente à organização do espaço educativo, é proposta a existência de áreas definidas que deverão reproduzir “um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas” (Niza, 2013, p. 151). O Modelo preconiza a existência de seis áreas básicas, distribuídas no redor da sala e uma área central polivalente para o trabalho coletivo. As seis áreas basilares compreendem a biblioteca e a documentação, a oficina de escrita e reprodução da mesma, o laboratório de ciências experimentais, a carpintaria e construções, a plástica e expressões artísticas, o espaço dos brinquedos, jogos e “faz de conta” e ainda um espaço dedicado à cultura e à educação alimentar. Ademais, a área central e polivalente da sala, deve ser portadora de um conjunto de mesas e cadeiras que abranjam a totalidade do grupo, coadunando com a realização de encontros coletivos em grande grupo e, suportando atividades de pequeno grupo, individuais ou ainda, qualquer outro tipo de apoio a projetos e atividades que se vão realizando a partir de determinada área. O ambiente global da sala deve ser agradável e acolhedor, porém, altamente estimulante. As paredes deverão ser utilizadas como expositores

permanentes das obras realizadas pelas crianças, abarcando ainda um conjunto de mapas de registo que amparem e auxiliem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas.

Esta perspetiva contempla ainda um conjunto de instrumentos de pilotagem que visam “documentar a vida do grupo (...) [e] ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (...) o que acontece (...) na sala constituindo-se como informantes da regulação formativa” (Folque, 2012, p.55). De referir que, “permitem acompanhar, avaliar, orientar e reorientar o processo de aprendizagem” (González, 2002, p. 217) tais como, o Plano de Atividades, a Lista Semanal de Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas, o Mapa de Presenças e o Diário de Grupo. Neste sentido, importa referir que os instrumentos de pilotagem anteriormente referidos se revelam profícuos, tanto para a vivência em grupo, como para a vivência individual de cada criança do dia-a-dia no jardim-de-infância.

A planificação de um projeto no MEM envolve várias etapas: a formulação, o balanço diagnóstico, a divisão e distribuição do trabalho, a realização do mesmo e, por fim, a comunicação final. Existem diversas partes para a execução de um trabalho de projeto. Inicialmente, ocorre a definição do problema, assim sendo, “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos, 1997, p. 14). Para tal, são partilhados os saberes existentes a priori, conversando em grande e em pequeno grupo, as crianças desenham, fazem esquemas e escrevem com o auxílio do adulto. Numa segunda fase, ocorre a planificação e desenvolvimento do trabalho, “faz-se uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função de metas específicas. Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, dividem-se tarefas” (Vasconcelos, 1997, p. 15). Na terceira fase, a de execução do projeto, as “crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber, organizam, selecionam e registam a informação” (Vasconcelos, 1997, p. 16). Neste sentido, surgem mapas, gráficos e quadros que são afixados nas paredes da sala de atividades. Ademais, “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais” (Vasconcelos, 2012, p. 16). Por fim ocorre a quarta e última fase, a de divulgação/avaliação. Esta pressupõe a exposição dos

conhecimentos adquiridos e do trabalho realizado às crianças das outras salas do jardim-de-infância, da escola, à família ou até à comunidade envolvente (Vasconcelos, 1997).

1.3.4. Pedagogia-em-Participação

Relativamente à Pedagogia-em-Participação, importa referir que também serviu de sustentáculo à ação da mestrandia sendo de salientar que “se enraíza na família de pedagogias participativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29). Esta perspetiva enaltece a “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29). Concomitantemente, a criança é percecionada como o centro da aprendizagem, tendo um papel ativo de autoria da mesma. Ademais, é encarada como um sujeito com direitos tendo oportunidade de se exprimir, sendo a sua opinião respeitada, participando assim ativamente na vida do grupo. Outro princípio que se julga de elevada pertinência coaduna-se com a democracia que norteia este modelo curricular. Neste sentido, todas as crianças são respeitadas e escutadas possibilitando que cresçam e aprendam experimentando e com o espírito crítico aguçado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No que concerne à organização do espaço, importa enfatizar que se deve constituir como “um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44). Assim sendo, devem existir áreas diferenciadas com “materiais próprios (mediateca, área das expressões, área do faz de conta, área da ciência e experiências, área dos jogos e construções, etc.) [o] que permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44).

Importa ainda referir que, à semelhança do modelo curricular anteriormente referido, o MEM, a Pedagogia-em-Participação integra e valoriza a metodologia de trabalho de projeto. Evidencia-se a preeminência de

o projeto emergir das crianças, diretamente ou através dos interesses demonstrados sendo fulcral que a questão contenha em si alguma interrogação e duvidiez que estas pretendam investigar para culminar numa conclusão (Gambôa, 2011).

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

No presente capítulo, a mestranda propõe-se a realizar uma caracterização geral das instituições de estágio onde efetuou a prática educativa e explicitar a metodologia de investigação pela qual se regeu.

2.1. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

A prática educativa supervisionada desenvolvida pela mestrada ocorreu em dois contextos educativos distintos. Primeiramente, a mestranda estagiou em contexto de Creche numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e, num segundo momento, desenvolveu um período de estágio em contexto de Educação Pré-escolar, num jardim-de-infância pertencente à rede pública, integrado num agrupamento de escolas. De referir que, ambas as instituições se localizam em contexto urbano, na área metropolitana do Porto.

Ademais, julga-se pertinente salientar que o facto de os estágios terem sido realizados em realidades distintas, permitiu vivenciar o contraste entre instituições de cariz e público e privado, contribuindo para uma formação mais completa da formanda enquanto futura educadora de infância.

2.1.1. Estágio em contexto de Creche

Como foi anteriormente referido, o período de prática educativa supervisionada, em contexto de Creche, ocorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com capacidade para acolher 70 crianças, dos 4 até aos 36 meses. Dedicando-se exclusivamente à valência de Creche, a

instituição em questão está integrada numa rede de instituições de solidariedade e assistência social. Deste modo, a instituição rege-se pelo seu Projeto Educativo existindo ainda um Projeto Pedagógico da Creche (PP) e, um Plano de Trabalho de Grupo (PTG) para cada sala.

A instituição é coordenada por uma diretora institucional, que norteia todo o processo educativo, sendo que as suas decisões são tomadas respeitando as opiniões da restante equipa educativa, podendo-se verificar, a este nível, uma dinâmica participativa na tomada de decisões. Por conseguinte, todas as resoluções são discutidas e deliberadas por toda a equipa em reuniões sistemáticas. A referida equipa encontra-se subdividida entre pessoal docente, não docente e técnicos especializados. Quanto ao primeiro, este é composto por quatro educadoras de infância, enquanto o pessoal não docente é constituído por dez elementos, sendo que sete são assistentes técnicos e, os restantes quatro integram o serviço de limpeza e cozinha. Por último, os técnicos especializados existentes são dois, sendo estes um Professor de Expressão Musical e uma Professora de Babyoga. De referir que, os últimos profissionais mencionados não se encontram permanentemente na instituição (PP, 2015/2016).

Ao nível da caracterização do espaço, a Creche é constituída por quatro pisos, dispondo ainda de três espaços exteriores. No piso superior localiza-se, exclusivamente, o Berçário, com capacidade para oito bebés, sendo que, no segundo piso, se localiza a sala polivalente e, um espaço exterior construído para proporcionar explorações com areia. Relativamente ao primeiro piso, este destina-se às salas de 1 ano, sendo então constituído por duas salas de atividades de aquisição de marcha até aos 24 meses, uma casa de banho, um gabinete médico e um espaço exterior pertencente a uma das salas. No que concerne ao rés-do-chão, é possível encontrar uma área de receção, uma sala de isolamento, o gabinete da direção, uma casa de banho para as crianças e duas destinadas aos adultos, o refeitório, a cozinha, a dispensa, a lavandaria, duas salas de atividades para crianças dos 24 aos 36 meses e, por fim, um espaço exterior (cf. Anexo D1 – Fotografia 1). De referir que, este espaço exterior, para além de estar munido de equipamentos físicos, proporciona ainda experiências de contacto com a natureza, veiculadas através da existência de relva, terra e árvores. Por fim, é ainda importante referir que, no andar subterrâneo, existe uma área técnica, de acesso restrito aos

funcionários, constituída por uma casa de banho, duas salas de reuniões e um local destinado ao armazenamento dos pertences e troca de roupa e calçado. Julga-se ainda pertinente mencionar que a instituição para o acesso aos diversos andares, para além de escadas, está equipada com elevador sendo que, nas escadas existem cancelas como forma de acautelar possíveis quedas das crianças.

De salientar que, as salas de atividades de toda a instituição apresentam condições favoráveis para o bem-estar das crianças, sendo bastante iluminadas e arejadas possuindo materiais e estruturas adequadas à faixa etária das mesmas. No que concerne às instalações sanitárias, pode-se referir que se encontram distribuídas por locais estratégicos, apoiando tanto as salas de atividades como a equipa educativa. Importa ainda realçar que a área de receção se revela um importante local de divulgação de atividades, projetos e informações para os pais.

Relativamente à sala onde a prática educativa se realizou, a sala “1A”, destinada a crianças dos 12 aos 24 meses, pode-se mencionar que não se encontra dividida em áreas de jogo diferenciadas, todavia, possui um vasto leque de materiais, que permitem o desenvolvimento de atividades plurais (cf. Anexo D1 – Fotografia 1 a 7). No que concerne aos materiais existentes estes são: mesa, cadeiras, almofadas, espelho, livros de cartão, plástico e tecido; jogos de encaixe; bolas; peluches; carros; bonecos, móbis coloridos, brinquedos de empurrar, entre outros. Estes diversos materiais estão dispostos em cestos, organizados num armário que permite o livre acesso das crianças, sendo ainda de referir que são apropriados à sua faixa etária e cumprem critérios de qualidade e segurança. A sala de atividades possui ainda um espaço exterior de uso exclusivo deste grupo de crianças que permite um vasto conjunto de experiências (cf. Anexo D1 – Fotografia 8 e 9). Em suma, a sala e o seu espaço exterior, permitem assim uma área de movimento alargada, proporcionando vivências ricas e diversificadas ao grupo e indo ao encontro das necessidades e interesses evidenciados.

No que concerne à rotina diária da sala de um ano, importa referir todos os momentos que constituem o dia-a-dia do grupo em questão. Inicia-se com o acolhimento, seguindo-se o reforço alimentar e tempo de escolha livre. De seguida, ocorre o tempo de grupo, seguindo-se os cuidados corporais e, quando terminados, o tempo de transição suave. Seguidamente, as crianças

dirigem-se ao refeitório para o almoço e quando regressam à sala há uma preparação para a hora da sesta – o momento de higiene. Depois da sesta, existe novamente um tempo de cuidados e o lanche da tarde. Por fim, a rotina deste grupo contempla um momento de espaço exterior e, ulteriormente, o prolongamento. Destaca-se ainda que, às quintas e sextas-feiras são realizadas atividades extracurriculares sendo estas, Expressão Musical e Babyoga.

Ademais, importa referir que, o grupo possui um Plano de Trabalho de Grupo (PTG): “Despertar dos Sentidos”, redigido pela educadora M. tendo as suas linhas orientadoras sido escritas atendendo às particularidades e necessidades deste grupo de crianças.

O grupo onde a prática educativa decorreu é constituído por 13 crianças, seis do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Importa ainda referir que nenhuma das crianças tem Necessidades Adicionais de Suporte e que, das 13 crianças, três são descendentes de mães com nacionalidades estrangeiras, sendo uma espanhola, uma checa e uma alemã. Por conseguinte, duas das crianças do grupo têm dupla nacionalidade, espanhola e checa. No que concerne à caracterização socioeconómica das famílias é possível afirmar que a maioria dos pais possui entre os 31 e os 35 anos sendo que, relativamente às habilitações académicas, grande parte é licenciado, salientando-se um pai que possui um Doutoramento (PTG, 2015/2016).

O grupo da sala “1A” caracteriza-se pela sua heterogeneidade apresentando assim diferentes níveis de desenvolvimento. Ao nível da caracterização psicológica, as crianças nesta faixa etária encontram-se no nível de desenvolvimento sensório motor (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Assim sendo, nesta fase verifica-se um elevado desenvolvimento das principais capacidades sensoriais veiculadas pela interação com pessoas e objetos. Ao nível da aquisição da linguagem, importa referir que esta “ilustra a interação entre todos os aspetos do desenvolvimento: físico, cognitivo, emocional e social” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 215), na medida em que a criança se envolve nestes diversos aspetos e desenvolve a linguagem. É então pertinente salientar que nem todas as crianças do grupo comunicam verbalmente, sendo que, as que não o fazem transmitem os seus desejos através de gestos e expressões faciais. Todavia, todas as crianças do grupo estão motivadas a experimentar e repetir as palavras que vão surgindo,

existindo ainda crianças que já constroem frases simples. Apesar de nem todos comunicarem verbalmente é perceptível que, ao nível da compreensão de enunciados orais, todos compreendem. Estando o processo de comunicação em desenvolvimento, os gritos e as birras são frequentes (Brazelton, 2006), assim como os conflitos entre pares que algumas crianças já conseguem resolver de forma autónoma, sendo que, a maioria necessita de ajuda e mediação do adulto.

Ao nível do desenvolvimento motor é nesta fase que as crianças começam a andar sozinhas, sendo de referir que aquando da entrada no contexto, apenas duas crianças ainda não tinham a marcha adquirida, porém, durante a Prática Educativa, uma delas realizou esta aprendizagem. Nesse seguimento, importa referir que, a maioria do grupo já revela alguma destreza ao nível da motricidade fina e da motricidade grossa, conseguindo combinar competências motoras nas diversas tarefas.

O grupo, de forma unânime e constante, revela uma postura curiosa, interessada e empenhada nas atividades de exploração de materiais. Reveste-se ainda de elevada pertinência referir que, as crianças, de uma forma geral, demonstram alguma dificuldade de concentração sendo que esta dificuldade se acentua de uma forma inversamente proporcional às idades das crianças, assim sendo, quando mais novas mais dificuldade possuem em permanecer atentas e concentradas durante longos períodos de tempo.

Os pais sendo também atores basilares no desenvolvimento da criança são elementos fundamentais no seu dia-a-dia, tanto no seu lar como igualmente na Creche. Relativamente ao grupo de crianças da sala “1A”, os pais revelam-se interessados e participativos na sua vida passada na Creche perguntando, de forma frequente, acerca das suas experiências, aprendizagens e atitudes. Toda esta preocupação verificada aliada à excelente relação existente entre os pais e a educadora e assistentes técnicas constitui um laço apoiante e de continuidade, entre a família e a Creche.

2.1.1.2. Estágio em contexto de Educação Pré-Escolar

O período de Prática Educativa supervisionada efetuado pela mestrada, em contexto de Educação Pré-Escolar, realizou-se num jardim-de-infância pertencente à rede pública, integrado num agrupamento de escolas. Como é definido no decreto-lei n.º 137/2012 (Secção II, Artigo 6.º), o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino.

Estando integrado num agrupamento de escolas, julga-se pertinente aludir à existência de um Projeto Educativo que, segundo Fontoura (2006), é uma etapa fulcral da construção do currículo que se encontra em desenvolvimento na escola. Deste modo, constitui-se como um projeto que articula intenções e ações, redigidas de acordo com as características da comunidade educativa, evidenciando necessidades, preocupações, interesses e oportunidades.

De referir que, o jardim-de-infância em questão se localiza num centro escolar, partilhando a infraestrutura com o 1.º ciclo do ensino básico. No que concerne à equipa educativa, esta encontra-se organizada em pessoal docente, não docente e técnicos especializados. Em relação ao pessoal docente, existem três educadoras de infância, oito professoras do 1.º ciclo do ensino básico, um professor de ensino especial, uma professora coordenadora do estabelecimento e ainda professores responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular.

No que concerne ao pessoal não docente, da responsabilidade do município, existem duas assistentes técnicas e quatro assistentes operacionais na valência de jardim-de-infância e ainda outras sete assistentes operacionais para o 1.º ciclo.

Ao nível da caracterização do espaço, a instituição educativa é constituída por um edifício comum ao 1º ciclo do ensino básico e à educação pré-escolar. A escola está organizada por dois pisos. O piso zero contempla a receção, casas de banho para as crianças e também para os funcionários; três salas de jardim-de-infância e recreio exterior das salas do jardim-de-infância; oito salas de 1.º CEB, um gabinete de ensino especial; um gabinete médico; uma sala de direção e ainda uma sala dos professores. No piso -1, encontra-se a cantina,

partilhada pelas crianças do pré-escolar e pelas do 1.º ciclo em horários distintos, o recreio, um campo de futebol exterior, um pavilhão de educação física e a biblioteca. Tal como suprarreferido, o jardim-de-infância é constituído por três salas, a componente letiva funciona das 9:00h às 16:00h e as atividades de animação e de apoio à família (AAAF), funcionam no período da manhã das 8:00h às 9:00h e no período da tarde das 16:00h às 18:30h.

Ambos os pisos, tal como mencionado, estão dotados de espaços exteriores específicos, nomeadamente para o jardim-de-infância e para o 1.º. CEB. O espaço exterior é comum a todas as salas do jardim-de-infância e possui uma escada de incêndio que também serve de acesso para o recreio do piso -1. Ademais, julga-se ainda relevante mencionar que a instituição para o acesso aos diversos andares, para além de escadas, está equipada com elevador. Importa ainda indicar que as distintas salas da instituição detêm condições favoráveis para o bem-estar das crianças, sendo bastante iluminadas e arejadas e que os corredores da instituição são utilizados para expor os trabalhos realizados pelas mesmas.

Relativamente à sala de atividades onde foi desenvolvida a prática educativa pode-se referir que se encontra organizada em sete áreas de interesse, sendo estas a casinha, a área da expressão plástica, a área da garagem, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área das construções e a denominada área do computador. De referir que, existe ainda uma área de reunião para atividades de grande grupo que se localiza num espaço comum à biblioteca e à área das construções (cf. Anexo D2 – Fotografia 1 a 4). As áreas estão bem definidas, sendo relevante mencionar que as crianças tiveram influência na escolha das mesmas e que estão apetrechadas com materiais adequados à faixa etária, possibilitadores de múltiplas oportunidades de exploração. Facto que é de elevada importância porque, seguindo uma perspetiva em que a criança constrói a sua própria aprendizagem - perspetiva construtivista - é pertinente a existência de áreas diferenciadas, pois “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83).

A organização do tempo também é um aspeto relevante pelo que importa referir a rotina da sala “B”. Esta tem início com o acolhimento, prosseguindo para o tempo de grande grupo, momento de higiene e para o lanche da manhã. De seguida, a rotina do grupo conta com um momento de tempo exterior,

seguido de uma atividade proposta pelo adulto e/ ou de um momento de jogo livre. Posteriormente, as crianças procedem à sua higiene, seguindo para o almoço. O grupo inicia a tarde com uma atividade proposta pelo adulto, seguida, mais uma vez, de um momento de jogo livre e, posteriormente, o momento de higiene. Depois ocorre o lanche da tarde e, de seguida, as AAAF. Neste sentido, evidencia-se que todas as crianças as frequentam e que, 23 almoçam na instituição indo, as restantes duas, almoçar a casa.

Ademais, importa referir que existe uma rotina no que concerne às atividades realizadas em cada dia. Assim sendo, segunda-feira é o dia da música, terça da dança, quarta da poesia, quinta do conto e, por fim, sexta é o dia da ginástica. Sempre que possível, estas rotinas serão respeitadas para que as crianças se tornem gradativamente capazes de estruturar a sucessão dos dias da semana. Nesse seguimento, julga-se ainda pertinente mencionar a existência de três instrumentos de pilotagem, o quadro de presenças, o quadro atividades nas áreas e o quadro do mês, sendo que, os primeiros dois são preconizados pelo MEM. O quadro de presenças, tal como o nome indica, tem como objetivo o registo das presenças pelas crianças numa tabela de dupla entrada (cf. Anexo D2- Fotografia 5). No que concerne ao quadro de escolha das áreas, este promove a autonomia das crianças na escolha da área antes do jogo livre o que coaduna com uma boa organização da sala neste momento. Para tal é utilizada uma tabela de dupla entrada estando, na vertical os nomes das crianças (por ordem alfabética) e, na horizontal, os dias da semana. Num espaço lateral existe uma legenda com uma imagem de cada área, a bolinha da respetiva cor e o número máximo de crianças estipulado (casinha- quatro; biblioteca- dois; expressão plástica- dez; garagem- dois; jogos-dez; construções- dois; computador-dois) (cf. Anexo D2- Fotografia 6). Por fim, o quadro do mês, é constituído por uma tabela com os dias da semana na linha superior tendo cada espaço o número correspondente ao dia do mês. Todos os dias, o responsável, desenha o momento mais marcante do dia no respetivo espaço (cf. Anexo D2- Fotografia 7).

O grupo onde a prática educativa decorreu é constituído por 25 crianças, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Existem então cinco crianças com 3 anos, nove com 4 anos, dez com 5 anos e uma com 6 anos sendo que nenhuma das tem Necessidades Adicionais de Suporte. Julga-se pertinente mencionar que, 12 crianças já

frequentavam o grupo no ano letivo transato e que, permaneceu no grupo uma menina de 6 anos que era condicional para entrada no 1º ciclo, tendo existido uma avaliação prévia e a decisão sido tomada em conjunto pelos pais e pela educadora.

No que concerne à caracterização socioeconómica das famílias é possível afirmar que os pais apresentam idades compreendidas entre os 33 e os 55 anos de idade sendo que, relativamente às habilitações académicas, grande parte é licenciado salientando-se que três possuem Doutoramento. Tendo em consideração as habilitações académicas dos pais, é possível inferir que o nível socioeconómico é médio, embora se verifiquem algumas famílias de baixos recursos económicos. No que diz respeito à situação profissional destacam-se três mães desempregadas, sendo uma estudante do ensino superior, estando os restantes progenitores empregados.

Estando inserida num agrupamento de escolas, a sala onde a prática educativa se desenvolveu rege-se pelo Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) intitulado de “Escola com sentido(s)”. Existe ainda o Projeto Curricular de Grupo (PCG), delineado pela educadora de infância para o corrente ano letivo, tendo sido redigido atentando às particularidades e necessidades do grupo de crianças. Existem ainda diversos projetos e oficinas nos quais o grupo em questão se insere entres os quais: o Projeto “Porto de Crianças”, mais concretamente a oficina “Há música nos museus” da responsabilidade da Câmara Municipal; oficinas e atividades de Educação Ambiental proporcionadas similarmente pela Câmara Municipal, desenvolvidas nos diversos parques da cidade; o projeto “A Mala Viajante” baseado num projeto do Plano Nacional de Leitura, “Biblioteca em Vai e Vem” e, por fim, o “Projeto de Ciências Experimentais do Departamento da Educação Pré-Escolar” que se estende a todas as salas da valência de Pré-Escolar do Agrupamento (PCG, 2016/2017).

A elevada amplitude geracional existente na sala de atividades traduz-se, naturalmente, numa grande diferença no se refere aos níveis de desenvolvimento e de competências desenvolvidas. Por conseguinte, revela-se importante ter em consideração os interesses e motivações de cada criança estimulando as suas potencialidades, coadjuvando assim no esbatimento de possíveis dificuldades e necessidades apresentadas.

Ao nível da caracterização psicológica, as crianças nesta faixa etária encontram-se no estágio que, Piaget denominou de pré-operatório e que ocorre, aproximadamente, entre os 2 e os 7 anos. Neste estágio de desenvolvimento “as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 312). O desenvolvimento da função simbólica aprimora-se nesta faixa etária e, por conseguinte, a criança fortalece a capacidade de usar representações mentais (palavras, números ou imagens) atribuindo um significado. A utilização da função simbólica pelas crianças é multiplamente possível perceber através da imitação diferida, do jogo simbólico e também da linguagem (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Ademais, julga-se importante mencionar que as crianças, de uma forma geral, revelam a capacidade de identificar situações vividas e recontá-las em momentos posteriores. No que concerne à compreensão causa e efeito, pode-se referir que “os “porquês” colocados de forma persistente pelas crianças (...) mostram que elas são agora capazes de ligar causa e efeito” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 313). Em momentos de diálogo com o grupo, as crianças revelam, de forma transversal, alguma dificuldade de descentração repetindo constantemente o seu ponto de vista mesmo quando este é idêntico, ou até igual ao de outra criança e falam igualmente sobretudo de si próprios, das suas famílias e respectivas vivências.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, destaca-se que as crianças estão motivadas a experimentar e repetir as palavras que vão surgindo e falam fluentemente. Importa, no entanto, referir que, as crianças de 5 anos de idade demonstram já terem um vocabulário alargado, o que, naturalmente, não é observável na maioria das de 3 anos. Evidencia-se ainda que algumas crianças revelam dificuldades na articulação de alguns fonemas, mais concretamente duas crianças de 4 anos e uma de 5 anos.

No que concerne ao desenvolvimento motor, a maioria do grupo já demonstra destreza ao nível quer da motricidade fina quer da motricidade grossa, sendo capazes de combinar competências motoras nas diversas tarefas. É observável no grupo de crianças, o progresso de competências motoras grossas como correr, saltar, deslizar, baloiçar, rodopiar, transpor objetos e realizar percursos; bem como de competências motoras finas como abotoar, pintar, rasgar, recortar, colar e desenhar. Todavia, algumas crianças de 3 e 4 anos evidenciam alguma dificuldade sobretudo em tarefas relacionadas com a

motricidade fina, essencialmente no que diz respeito ao recorte, colagem e manipulação de riscadores, necessitando então do auxílio de um adulto (PCG, 2016/2017).

Os pais revelam-se, de um modo geral, interessados e participativos. As famílias demonstram então bastante abertura ao diálogo, colaboração e participação na vida das crianças no jardim-de-infância. Participação essa que se julga de extrema importância pelo facto de desencadear um processo complementar, contínuo e permanente de múltiplas trocas essenciais para o processo educativo que não se assume como uma relação unidirecional. De facto, família e jardim-de-infância, não podem funcionar de forma estanque, pelo facto de ambos serem participantes na educação da criança e, portanto, coadjuvantes no mesmo processo.

No que concerne aos interesses evidenciados pelas crianças destaca-se o gosto pela escuta e reconto de histórias, lengalengas e pequenos poemas. A realização de pequenas dramatizações é, equitativamente, um interesse evidenciado pelo grupo de crianças. As crianças demonstram igualmente elevado interesse na concretização de atividades de dança, exercícios motores e musicais, bem como no contacto com instrumentos musicais. Por conseguinte, as atividades propostas surgem no seguimento dos interesses evidenciados suprarreferidos. Ademais, refere-se que, existe uma frequente articulação entre as diversas áreas e domínios de conteúdo, preconizados nas OCEPE que não devem ser estanques, mas sim abordadas de forma globalizante e integradora (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As crianças são enérgicas e entusiastas e revelam uma boa capacidade de adesão às atividades propostas pelo adulto. Apresentam, no entanto, alguma dificuldade de autorregulação, tendo dificuldade em esperar pela sua vez e escutar o outro.

2.2. CARATERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No decorrer dos períodos de estágio, quer na valência de Creche quer na valência de Pré-Escolar, a mestranda procurou sustentar o seu processo de

aprendizagem profissional com a utilização de uma metodologia baseada nas diretrizes da investigação-ação, que evidenciará no presente capítulo.

A metodologia de investigação-ação integra os conceitos de investigação e ação, explicitando “um processo dinâmico, interativo e aberto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82) que norteia uma melhoria das práticas a par de abranger todos os que integram o processo educativo. É uma metodologia que “se relaciona com os problemas práticos quotidianos vivenciados” (Elliot, 2000, p. 24), uma vez que parte de questões emergentes da realidade, utilizando uma postura crítica, indagadora e reflexiva, estabelecendo uma ligação bidirecional entre a teoria e a prática (Coutinho, et al., 2009). Ademais, importa referir que esta metodologia se reveste de um encadeamento dinâmico e em espiral composto por cinco fases: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão que, estabelecendo uma relação de interação e dinamismo entre si, configuram a metodologia de investigação-ação como um processo cíclico (*idem*).

A investigação e a ação são processos indissociáveis. Se por um lado, a investigação possibilita a compreensão contínua e pormenorizada, a ação surge como o culminar dessa mesma investigação, possibilitando o surgimento das mudanças. Neste sentido, a reflexão sistemática propicia a obtenção de melhorias na ação. A reflexão revela-se “uma forma especializada de pensar (...) e ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Dewey, 1993, citado por Alarcão, 1996, p. 175). Reveste-se de elevada importância destacar que a reflexão sobre as potencialidades e as fragilidades que se sucedem na ação pode e deve ser encarada como o mote para a transformação da realidade.

A complexidade do processo educativo traduz-se numa necessidade constante de investigação a todos os níveis com o intuito de aferir e ampliar o conhecimento acerca das singularidades de cada criança, do grupo e do contexto educativo. Ademais, urge a necessidade de refletir acerca das informações recolhidas com o intuito de desenvolver práticas cada vez mais sustentadas e intencionais, que vão ao encontro das especificidades do grupo.

No que concerne à observação, esta surge como a “(...) primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1986, p. 29) e possibilita “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87) na medida em que se observa a realidade e se indagam

formas de a transformar. É precisamente esta observação e a consequente recolha de informações que permite aferir acerca do que a criança “faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 77). Todavia, importa evidenciar a necessidade e a importância da escuta da criança que se verifica como um meio de “melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27). Julga-se ainda pertinente acrescentar que, “essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo diário” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13) que possibilite a contextualização do que foi observado de uma forma holística e situada no tempo e no espaço.

Relativamente à planificação, importa mencionar que as informações provenientes do processo de observação são fulcrais e se coadunam com a elaboração de planificações pertinentes e adequadas às características do grupo. A planificação revela-se essencial pelo facto de possibilitar a delineação do plano de ação em torno das principais necessidades, interesses e objetivos, evidenciados. Por conseguinte, a planificação revela-se como um instrumento fulcral de gestão e de orientação sendo relevante mencionar que, o/a educador/a de infância “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças” (Decreto-Lei nº 241/2001).

Relativamente à ação, esta revela-se como o culminar da planificação tendo como base a observação, a análise e reflexão relativa aos dados recolhidos. Assim sendo, é no momento da ação que se experimentam as possíveis alterações sendo premente efetuar uma recolha de informações relativa aos efeitos dessas mesmas mudanças. Ademais, o/a educador/a pode e deve tirar partido das situações e oportunidades imprevistas estando sempre ciente de que cada criança é um ser individual, com características próprias e com diferentes ritmos. Assim sendo, o/a educador/a quando planifica deve refletir acerca da sua atitude face aos imprevistos que se possam suceder durante a ação e sobre que estratégias adotar com o intuito de os mitigar.

No que se refere à avaliação, esta assume-se como um momento fulcral na investigação-ação outorgando a compreensão e aferição dos dados recolhidos na prática num momento ulterior, possibilitando a reflexão acerca das alterações resultantes. De salientar que, o/a educador/a “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente, (...) o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº241/2001).

Reveste-se ainda de elevado interesse mencionar que a fase de reflexão é transversal às fases de observação, planificação, ação e avaliação por se constituir como um processo que ocorre antes, durante e após a ação (Zeichner, 1993; Schön, 2000). Ademais, o/a educador/a de infância deve adotar uma postura reflexiva para, na e sobre a ação (Schön, 2000), estando em constante evolução, criando estratégias e reconstruindo a sua prática (Dewey, 1989).

Em suma, os processos dinâmicos e indissociáveis pelos quais a investigação-ação se pauta: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão revelam-se fulcrais para mitigar as adversidades e ampliar as oportunidades profícuas.

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

No terceiro capítulo apresentar-se-á a descrição e análise de algumas das atividades desenvolvidas pela mestranda durante a Prática Educativa Supervisionada, nas valências de Creche e de Educação Pré-Escolar, assim como dos resultados obtidos. De referir que, as atividades descritas tiveram, como fundamento base, os referenciais teóricos e legais presentes no capítulo I. Ademais, importa ainda aludir ao facto de todas as atividades apresentadas no presente capítulo invocarem a evolução ao nível das competências profissionais da mestranda.

Tendo como base os quadros teóricos e os processos formativos que o processo de investigação-ação contempla, como a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, a mestranda tomou decisões e adequou a sua ação nos dois contextos. E, sustentando-se na grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Educativa Supervisionada descreveu, analisou e refletiu criticamente acerca da sua ação e das aprendizagens a realizar.

O processo de observação, tal como foi mencionado no primeiro capítulo, constitui a base do planeamento, tratando-se de um processo que envolve intenções devendo ser diferenciado para cada uma das crianças do grupo. Evidencia-se então, a ação da mestranda nesse mesmo sentido, pelo facto de, em ambas as valências, ter procurado focalizar a sua atenção para cada uma das crianças e para o grande grupo. Esta observação focalizada e diferenciada possibilitou que conhecesse as singularidades de cada criança, bem como os seus interesses e necessidades, viabilizando ainda o conhecimento acerca dos seus contextos de vida assim como das especificidades dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, a mestranda, conheceu as crianças de uma forma holística, compreendendo-as e, adequando assim a sua ação (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Para tal, recolheu informações através de conversas informais com as equipas educativas e da análise dos documentos referentes a cada uma das valências sendo ainda de referir a observação direta.

Com o intuito de assegurar uma observação focada nos interesses e nas necessidades do grupo para que, posteriormente, se regulasse a ação, a mestranda, norteou-se por referentes teóricos para ambas as valências. Relativamente à valência de Creche e, tratando-se de uma primeira experiência com crianças desta faixa etária, a mestranda, identificou as evidências de aprendizagens com recurso às experiências-chave preconizadas pelo modelo pedagógico HighScope (Post & Hohmann, 2011). Enquanto que, no que concerne à valência de Educação Pré-Escolar, suportou-se nas Áreas de Conteúdo e respetivos domínios e subdomínios patenteados nas OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Importa ainda mencionar as frequentes conversas informais com as orientadoras cooperantes, bem como com o par pedagógico, que possibilitaram a discussão e reflexão acerca de diversas situações, ressaltando e integrando os diversos pontos de vista de cada um dos intervenientes deste processo. Deste modo, acautelou-se uma participação consistente de toda a equipa educativa, assegurando um intercâmbio de observações e opiniões acerca das atividades desenvolvidas e do desempenho da mestranda. As reuniões com a supervisora institucional revestiram-se, de igual modo, de elevada pertinência pelo facto de possibilitarem o questionamento e a reflexão acerca de algumas práticas, coadunado com a superação de algumas dificuldades. Neste sentido, pode-se reconhecer e reiterar que o trabalho de equipa se assume como um “fator de enriquecimento da formação (...) privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Decreto-Lei nº 240/2001, p. 5572).

Revela-se igualmente pertinente mencionar uma outra estratégia utilizada pela mestranda em ambas as valências, o Diário de Bordo, que se revelou de valor imensurável, servindo como regulador da prática. Este abrangia os registos de observação, contemplando a identificação de aprendizagens evidenciadas pelas crianças, conflitos verificados e a sua causa, estratégias utilizadas pelas orientadoras cooperantes e ainda registos de observações de cada criança e do grupo com o propósito de apoiar a aprimorar a ação educativa. Ademais, importa mencionar que a mestranda também utilizou registos fotográficos e de vídeo com o intuito de auxiliar a memória, antevendo um registo minucioso, não descurando assim aspetos relevantes. De facto, a “organização, análise e interpretação, dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a

reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 14). Neste sentido, pode-se referir a documentação pedagógica de atividades que, apesar de ter sido efetuada somente no contexto de creche permitiu ampliar conhecimentos neste âmbito (cf. Anexo C).

No que concerne à planificação e atendendo ao facto de se tratar de um instrumento de gestão que regulou e orientou a ação da mestrandia em ambas as valências, destaca-se que, a diáde, procurou sempre planificar um dia-a-dia coerente e fluido. Neste sentido, as atividades propostas foram sempre planificadas para que fossem integradas e integradoras e para que articulassem as experiências-chave, na valência de Creche, e as áreas e domínios de conteúdo, na valência da Educação Pré-Escolar. De realçar que na valência de Pré-Escolar, existiu sempre o cuidado de assegurar uma “abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 17). Ademais, a diáde procurou planificar atividades que servissem “objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios” (Decreto-Lei nº 241/ 2001, p. 5573). Para tal, importa aludir ao facto de a mestrandia ter consultado as brochuras disponibilizadas pelo Ministério da Educação com o intuito de promover práticas didáticas que suportassem a intencionalidade e a oportunidade do desenvolvimento de conteúdos e temáticas de cada área e domínio de conteúdo. De facto, a compreensão da importância de como a língua, as ciências, a matemática e as artes são basilares para a aprendizagem das crianças e para o seu desenvolvimento global, clarifica e permite uma melhor compreensão do que é sugerido nas OCEPE.

Em ambas as valências as diversas planificações foram construídas, pela diáde e pelas educadoras cooperantes, tendo por base as necessidades e os interesses de cada um dos grupos de crianças, estando similarmente de acordo com os projetos curriculares de sala. Na valência da Creche (cf. Anexo A1), os objetivos primordiais e que nortearam a planificação de atividades por parte do par pedagógico assentaram no desenvolvimento da autonomia das crianças, sobretudo em relação à higiene. Ao nível das necessidades, revelou-se perceptível que várias crianças do grupo revelavam receio de contactar com materiais diferentes do habitual, o que culminou com a planificação de múltiplas ações de exploração sensorial dando assim oportunidade para que

essas crianças, de forma livre e tranquila, fossem explorando cada material e que, as outras, que se sentiam mais predispostas usufríssem do mesmo.

Por sua vez, no contexto de Educação Pré-Escolar (cf. Anexo A2), os principais objetivos relacionavam-se com o desenvolvimento da capacidade de autorregulação, do respeito pelos outros, assim como de outras regras essenciais para a vida em grupo. De salientar que, nos primeiros momentos, a planificação para o grupo de Pré-Escolar se revelou de extrema dificuldade pelo facto de se tratar de uma sala heterogénea ao nível etário. Com o passar do tempo, a diáde, optou por proporcionar atividades de grande grupo e, posteriormente, em pequenos grupos, abordar temáticas mais específicas com recursos e estratégias também distintos, existindo assim atividades diferenciadas e complexas para que fossem adequadas aos vários níveis de desenvolvimento. De evidenciar que, o grupo, na sua totalidade, revelava grande interesse na Área de Expressão e Comunicação, essencialmente no Domínio da Educação Artística e no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Relativamente às estratégias utilizadas, é fulcral que sejam diversificadas e mobilizadoras de “valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos” das crianças (Decreto-Lei nº 240/2001, p. 5571). Neste sentido, todas as estratégias utilizadas tiveram propósitos específicos sendo adequadas a cada criança e ao grupo, em função dos diferentes ritmos, interesses e necessidades. Na prática educativa da mestrandia no contexto de Creche é de relevo mencionar que as atividades se centraram mais na exploração sensorial, sendo organizadas tanto em grande como em pequeno grupo como forma de exponenciar o desenvolvimento da interação entre pares e entre as crianças e o adulto. No que concerne à valência de Pré-Escolar e, tendo em conta que se tratava de uma sala etariamente heterogénea, não foram descurados os momentos em grande grupo como forma de beneficiar das vantagens que esta amplitude geracional poderia acarretar, sobretudo para as crianças mais novas. Neste sentido, importa referir que a mestrandia considera que a homogeneidade dentro de uma sala é uma utopia atendendo ao *background* que cada criança possui. Possuindo vivências e conhecimentos distintos que não podem ser padronizados é premente e profícua a sua partilha possibilitando a coconstrução de conhecimentos.

Obviamente que, sendo as idades tão distintas como as que contemplam a sala B, a riqueza e o intercâmbio de conhecimentos é maior. Todavia e, tendo em conta que as necessidades e o nível de desenvolvimento das crianças eram distintos, existiam também, frequentemente, atividades de pequeno grupo. De facto, a organização dos grupos deve ser uma das estratégias do/a educador/a de infância, por cada momento do dia-a-dia possuir “características próprias e pode permitir ocasiões especiais para a aprendizagem ativa” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 369). Tendo ainda como enfoque a planificação importa referir que, a díade, por vezes não minuciava muito as aprendizagens evidenciadas, sendo esta uma dificuldade sentida no âmbito da planificação. Porém, começou a utilizar o Diário de Bordo como forma de as aferir, registando, de forma mais pormenorizada tendo, para tal, procurado simultaneamente realizar uma observação ainda mais individualizada.

Julga-se ainda pertinente mencionar a ação pedagógica que se caracterizou pelas intenções da mestrande e as suas concretizações na prática. Sendo então, de relevância evidenciar que as interações adulto-criança “são uma tão importante dimensão da pedagogia” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46). Estando ciente do elevado valor desta dimensão, a mestrande procurou estabelecer um ciclo de dar e de receber (Post & Hohmann, 2011) com os grupos, escutando as vozes das crianças e respeitando-as. A par disso, manteve-se atenta ao bem-estar das crianças, estimulando-as e tornando-as protagonistas no seu processo de aprendizagem, tendo igualmente procurado torna-las autónomas nas diversas tarefas com que se deparavam (Bertram & Pascal, 2009).

Em ambas as valências, a mestrande procurou promover interações pedagógicas de qualidade, pautadas pela sensibilidade, estimulação e autonomia (Bertram & Pascal, 2009). Neste seguimento, revelou sensibilidade para com as crianças, concebendo relações de confiança com as mesmas. Relações essas que se verificaram essenciais para que as crianças se sentissem seguras e confiantes para interagir e concretizar as suas intenções sem receios de possíveis juízos. Concomitantemente, procurou fomentar o desenvolvimento da confiança intrínseca das crianças, valorizando-as e revelando acreditar nas suas capacidades. Neste sentido, pode-se afirmar que, a relação da mestrande com as crianças, em ambas as valências, estando envolta em confiança e segurança, propiciou o conhecimento acerca das

capacidades e competências de cada criança culminando na necessária diferenciação pedagógica. No que concerne à estimulação, esta verificou-se múltiplas vezes através do frequente diálogo e questionamento quer em momentos de jogo livre, quer em atividades propostas pelo adulto. No entanto, importa referir que, por vezes se verificou a dificuldade em equilibrar a estimulação e a autonomia uma vez que, apesar de possuírem um carácter algo contrastivo, se encontram interligadas. Deste modo, a mestranda, como forma de balancear a estimulação e a autonomia, procurou estimular as crianças em algumas situações, conferindo maior autonomia em outras, com o intuito de as fazer pensar e tomar decisões. Foi precisamente na capacidade de fazer escolhas e de tomar decisões que assentou um dos principais objetivos da mestranda ao nível da autonomia sendo ainda de salientar a capacidade de resolver conflitos entre pares. Para tal foi fulcral que tivesse em conta as “características das crianças de idade pré-escolar, e de como elas pensam” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 615), dialogando com as mesmas, mostrando compreensão e traduzindo por palavras o que sentiam, adotando sempre uma postura calma e tranquila. Relativamente à valência de Creche e, como já foi anteriormente referido, o processo de autonomização das crianças evidenciou-se sobretudo nos momentos de higiene, alimentação e arrumação dos brinquedos utilizados no jogo livre. Naturalmente que, e atendendo à idade das crianças, os conflitos, essencialmente pela posse de objetos eram muito frequentes. Sendo que se revelava imprescindível a mediação do adulto nas situações de conflito. Neste seguimento, a mestranda, nas diversas situações de conflitos entres pares, colocou-se ao nível das crianças e, de forma calma e em diálogo, auxiliou-as na sua resolução, tentando que compreendessem a situação e as consequências dos conflitos interpessoais para os intervenientes (Post & Hohmann, 2011).

Realça-se ainda a avaliação, uma estratégia relevante que permite aferir acerca da intervenção do adulto e respetivas estratégias utilizadas assim como perceber o envolvimento e as aprendizagens realizadas pelas crianças. Neste sentido, o Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001, refere que o/a educador/a “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” (Anexo n.º1, Capítulo II). A avaliação da intervenção do adulto pode ser efetuada com recurso à Ficha de

observação do Empenhamento do Adulto (Laevers, 1993, referenciado por Bertram & Pascal, 2009) que, enaltece a importância da qualidade da intervenção do adulto para facilitar e promover a aprendizagem da criança, patenteando relações envoltas em sensibilidade, estimulação e autonomia. Podendo-se, neste sentido, efetuar uma analogia com a grelha de avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada e afirmar que, a mestranda, as proporcionou na sua ação. Ademais, importa referir que o/a educador/a, pode através da reflexão acerca das atividades propostas inquirir sobre o seu próprio desempenho. No entanto, estando sempre ciente que os fatores externos também influenciam, positiva ou negativamente, a predisposição e motivação das crianças para integrar as atividades e, com isso, adquirirem aprendizagens. Crianças motivadas e envolvidas nas tarefas, adquirem aprendizagens mais significativas. Neste sentido, enaltece-se a escala de envolvimento da criança (Laevers, 1993, referenciado por Bertram & Pascal, 2009) que foi utilizada pela mestranda aquando da prática educativa como forma de equacionar e avaliar o envolvimento das crianças nas atividades propostas, aferindo o seu nível de concentração e motivação. Sendo o bem-estar e o envolvimento indissociáveis, constituem-se como peças fundamentais para um equilíbrio harmonioso, que propicia e viabiliza o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Julga-se premente referir que a mestranda integrou processos avaliativos, numa perspetiva formativa, em redor da sua própria formação, da sua intervenção, do ambiente de aprendizagem, bem como do desenvolvimento e progressão da aprendizagem das crianças (DL nº 241/2001). No que concerne à avaliação das atividades e ações das crianças, a mestranda procurou ter presentes os quadros teóricos e legais, na Creche as experiências-chave e no Pré-Escolar as OCEPE, tal como se verifica nos processos de observação, sendo ainda de relevo mencionar a utilização da escala de envolvimento da criança. Estes possibilitaram que a mestranda interpretasse as ações das crianças, compreendendo as suas necessidades e respetivos interesses, bem como a aferição de aprendizagens que realizaram. Relativamente à avaliação formativa da mestranda, destaca-se a importância das grelhas de avaliação reguladora e final sobre os processos de desenvolvimento, que se constituíram como uma mais-valia, ao consentirem e coadunarem com a compreensão de quais os parâmetros em que necessitava de melhorar e o que fazer para que tal se

verificasse (cf. Anexos F1 e F2). No âmbito da avaliação das aprendizagens das crianças, salienta-se a importância que a estrutura da planificação proposta teve neste processo formativo, pelo facto de possuir um local destinado ao registo das aprendizagens efetuadas pelas crianças, sendo este um processo assente “ (...) na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha e informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (Despacho nº 4/DGIDC/DSDC/2011).

Relacionada com a avaliação, surge a reflexão, sendo esta similarmente crucial. Aludindo o Decreto-Lei nº 240/2001, o/a educador/a “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desempenho profissional”. Um dos instrumentos que permitiram que a mestranda refletisse sobre, na e para a ação foram as narrativas reflexivas individuais (cf. Anexos B1 e B2), que possibilitaram e coadunaram com a perceção de quais os pontos a suprir e modificar para aprimorar a ação educativa da mestranda. Neste sentido, estas arrogaram-se como uma fonte de regulação da prática educativa, sendo de destacar que as narrativas mencionadas sofreram várias evoluções positivas, sobretudo no que concerne à reflexão acerca de competências profissionais inerentes à ação que, inicialmente, não eram tão perceptíveis, verificando-se ainda a procura autónoma de referenciais. Os diálogos com a orientadora cooperante e o par pedagógico, as reuniões e conversas informais com a supervisora institucional e a utilização do diário de bordo, também se revelaram estratégias basilares e cruciais do processo reflexivo.

3.1. ESTÁGIO EM CONTEXTO DE CRECHE

A prática educativa na valência de Creche permitiu à mestranda aferir acerca das potencialidades pedagógicas dos numerosos momentos que integram a rotina diária. O primeiro momento, o acolhimento, revelava-se constantemente um momento conturbado para algumas crianças que tinham dificuldade em separar-se das famílias. Este momento, abarcando um rol de

emoções tanto das crianças como dos respetivos familiares revelava-se difícil para ambos, sobretudo à segunda-feira. No entanto, importa referir que a maioria das crianças estava plenamente integrada na sala de atividades e o seu ingresso se desenrolava de forma tranquila. A mestranda integrou desde o início este momento da rotina sendo de referir que o contacto e o diálogo diários com os pais propiciaram um estreitamento das relações com os mesmos, ampliando a confiança e, facilitando este momento. Nas alturas em que as crianças revelavam ansiedade e agonia pela separação dos familiares a mestranda procurou propiciar-lhes segurança afetiva. O referido contacto físico revelava-se fulcral atendendo à faixa etária pois, além de transmitir confiança, permitia que se acalmassem e retomassem o seu bem-estar físico e emocional. No que concerne aos momentos de jogo espontâneo, estes contavam com a iniciativa das crianças para escolherem o que queriam realizar, sendo sempre incentivada a partilha de objetos.

Relativamente à hora da refeição, foi possível constatar e perceber que este momento da rotina ia muito para além do que satisfazer as necessidades nutricionais. De facto, revelou-se um precioso momento de fortalecimento de laços afetivos através da interação, comunicação e cooperação com e entre as crianças, sendo então impulsionador do desenvolvimento de múltiplas e distintas capacidades e aprendizagens sociais. Neste sentido, importa mencionar que a mestranda procurou autonomizar as crianças neste momento da rotina, respeitando os seus ritmos, auxiliando-as apenas quando solicitada (cf. Anexo D1 - Fotografia 10).

O momento da sesta constitui um momento de elevado interesse quer para o bem-estar físico e emocional das crianças, quer ao nível das interações que nele se verificam sendo ainda impulsionador do estreitamento de laços afetivos (cf. Anexo D1 - Fotografia 11). Aquando da hora da sesta o ambiente verificava-se calmo e sereno, ecoando uma música de fundo, geralmente clássica com melodia tranquila, de modo a criar um sentimento de tranquilidade nas crianças. Para que tal se verificasse, eram ainda fornecidos objetos de conforto às crianças, objetos esses que podiam ser levados de casa ou então, pertencentes à sala de atividades, pelo facto de “um brinquedo preferido, uma fralda ou um urso de peluche, [se tornarem] ainda mais importantes à hora de ir para a cama” (Brazelton, 2006, p. 204). Apesar de existir um ambiente calmo e, consequentemente, o momento da sesta se

desenrolar geralmente de forma tranquila, existiam sempre algumas crianças que, quer devido à personalidade quer devido a algum acontecimento, requeriam mais atenção. Neste sentido, a mestranda sentava-se ou deitava-se junto das referidas crianças como forma de proporcionar o conforto e a segurança necessária para adormecerem. A proximidade física, o calor corporal, assim como a comunicação individualizada proporcionavam a acalmia necessária para este momento da rotina. Ademais, a referida proximidade aliada com o desenvolver da prática educativa permitiram à mestranda adquirir um conhecimento amplo acerca das suas necessidades, interesses e características individuais.

Julga-se premente evidenciar a importância da dimensão da organização e gestão do tempo, salientando que a mestranda geriu e organizou o tempo ao longo da sua prática, tendo-se sucessivamente autonomizado neste sentido. Destaca-se que, um dos aspetos fundamentais tidos em consideração foi a regularidade, uma vez que proporcionava segurança e continuidade às crianças, fazendo com que estas conseguissem prever acontecimentos. A organização e sistematicidade das rotinas, permitiu que comesçassem a desenvolver uma integração temporal precoce, sendo ainda de referir que estas não eram estanque, sendo respeitados os ritmos e necessidades de cada criança e do grupo e, para tal, flexibilizando a rotina sempre que necessário.

O grupo, constituído por crianças dos 12 aos 24 meses, encontrava-se então no nível de desenvolvimento sensorio motor (Papalia, Olds & Feldmann, 2001), caracterizado por um exponencial desenvolvimento das principais capacidades sensoriais veiculadas pelo contacto quer com pessoas, quer com objetos. Neste sentido, e sendo o Plano de Trabalho de Grupo delineado pela educadora responsável intitulado de “Despertar dos Sentidos” a díade optou por criar atividades de cariz essencialmente sensorial.

Relativamente à primeira atividade mencionada, o “Cesto dos Tesouros”, importa referir que a implementação desta atividade surgiu da proposta da Supervisora Pedagógica. O “Cesto dos Tesouros” revela-se uma atividade de exploração sensorial preconizada na Perspetiva de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006). Ademais, considera-se pertinente referir o contexto em que a atividade foi desenvolvida, justificando assim a escolha da temática do Cesto. No momento em que a díade decidiu implementar esta proposta de atividade, as crianças estavam a abordar a temática da Primavera, assim sendo, o par

pedagógico optou por apresentar um “Cesto dos Tesouros” com flores (cf. Anexo D1 – Fotografia 12). De salientar que, se utilizou um conjunto de 41 flores e plantas, com cores, texturas e cheiros distintos com o intuito de proporcionar um grande número de experiências sensoriais, isto porque a “pele é o órgão sensorial mais extenso e o tocar, a manipulação que o bebé experiencia, tem um importante papel no seu desenvolvimento e bem-estar” (Portugal, 1998, p.30).

Para a realização da atividade e, tendo apenas comparecido oito crianças, a diáde optou por efetuar a exploração em dois grupos distintos. De referir que, as crianças foram divididas de forma a acautelar a existência de heterogeneidade nos grupos, quer ao nível do desenvolvimento motor, quer ao nível do desenvolvimento linguístico. Assim sendo, em ambos os grupos, existiam crianças mais velhas e mais novas. Esta opção teve como objetivo aferir se as mais novas imitariam as mais velhas nas suas ações e se, as mais velhas auxiliariam as mais novas neste brincar exploratório. Por conseguinte, na sala de atividades permaneceram apenas as crianças que iriam explorar o Cesto sendo que, as restantes, se deslocaram com a Assistente Técnica para a sala polivalente. A diáde considerou que, só assim, com um grupo diminuto e sem grandes distrações se conseguiria proporcionar um ambiente calmo que apelasse à concentração e ao brincar exploratório. De referir que, de modo a garantir a acalmia das crianças e a existência do ambiente tranquilo anteriormente referido, foram colocadas músicas calmas na sala de atividades. Como o intuito de efetuar um registo pleno e minucioso, a mestranda, procedeu à gravação vídeo da atividade dos dois grupos.

O primeiro grupo foi então constituído pela A., o Sv., a Ln. e o St. que revelaram atitudes amplamente distintas aquando da exploração do “Cesto dos Tesouros” (cf. Anexo D1- Fotografias 13 a 18). Ao entrar na sala a reação das crianças foi de entusiasmo geral, dizendo “uaau” (A.), “flores” (Sv.), “flores bonitas” (A.) e “muitas, muitas folhas” (A.) enquanto esboçavam expressões faciais de agrado e surpresa sendo que, a Ln. e o St., rapidamente perderam o interesse na atividade. Importa referenciar que, as crianças, aquando da exploração do Cesto, efetuaram múltiplas interações, quer com as estagiárias quer, e sobretudo, com os restantes elementos do grupo. Assim sendo, utilizaram os elementos do Cesto como uma maneira de “comunicar de uma

forma risonha com o adulto próximo (...), ou com outra criança sentada próxima ao cesto” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 115).

A A. e o Sl., as crianças mais velhas deste grupo, revelaram-se bastante entusiasmados com a atividade. A A. pegou repetidamente em flores do cesto, escolhidas de forma criteriosa e, dirigia-se ou aos colegas ou à díade dizendo expressões como “pega”, “flor” ou “flor bonita pa ti”. Ainda referente às interações, é pertinente salientar que a A. tentou interagir com todos os elementos do grupo, sendo notória, a intenção de captar os elementos que não estavam muito interessados na atividade (Ln. e St.) e de partilhar experiências com o Sl. que se encontrava igualmente imergido e maravilhado com a atividade. As crianças, no decorrer da atividade, cheiraram os vários elementos, tendo até, para o efeito, colocado a cabeça dentro do cesto e simultaneamente proferido “tantas” (A.) e “cheia bem” (A.) e com recurso a folhas compridas imitaram espadas, desenvolvendo assim o jogo simbólico. Para além disso, a A., enquanto tirava as pétalas de uma flor, provou uma delas constatando que o sabor não lhe agradava enquanto acenava que não. De referir que, o Sl. tentou pegar num elemento de cada espécie de planta existente e, quando confrontado com as mãos cheias, estendeu as pernas e, no seu meio, foi sucessivamente colocando plantas.

Por fim, as duas crianças mais novas deste grupo, a Ln. e o St., revelaram atitudes contrastantes com as das crianças anteriormente referidas. A Ln., inicialmente dirigiu-se ao cesto a transbordar curiosidade e retirou de lá algumas plantas. De seguida, pegou no cesto e andou com ele deixando as restantes crianças a pedir para o pousar. Consentiu ao pedido das mesmas, tendo-o pousado imediatamente. Julga-se pertinente referir a atitude da A., que no momento em que a Ln. pousou o cesto, se dirigiu a ela, proferiu o seu nome e disse “toma flor bonita”, recompensando-a pela sua atitude. Depois deste momento, a Ln. colocou a flor na boca, e tendo o sabor não lhe agradado, afastou-se do cesto e passou o resto da atividade a brincar com os seus próprios sapatos. Por sua vez, o St., não sentiu qualquer interesse pela atividade, não se tendo sequer, por iniciativa própria, aproximado do cesto. Inicialmente, permaneceu sentado a ver os colegas a explorar, depois, começou a brincar com as suas mãos e os seus pés.

No que concerne ao segundo grupo, este foi constituído pela Mf., o I., a Lr. e o MCl. (cf. Anexo D1- Fotografia 19 e 20). Sendo pertinente referir que o MCl.

é muito mais novo que as restantes crianças, sendo inclusive, o único que ainda não tinha a marcha adquirida nem a linguagem verbal desenvolvida. Inicialmente, todas as crianças ficaram muito quietas e sentadas a olhar ora para o cesto, ora para a díade. Aos poucos, o interesse aumentou assim como a iniciativa. As crianças manipularam as várias plantas existentes sendo de referir que, uma criança, a Lr., passou a totalidade do tempo da atividade a retirar as pétalas, uma a uma, das diversas flores em que pegava.

Salienta-se ainda que, a criança mais nova do grupo, passou grande parte do tempo sentada, mas extremamente atenta às ações dos restantes elementos. Atendendo ao facto de esta criança não ter a marcha adquirida e ser sempre reticente a experimentar novas experiências, necessitando quase sempre de estimulação e exemplificação por parte do adulto, a mestranda, optou por, de forma calma se dirigir e ele e leva-lo ao encontro do cesto. De seguida, o MCl., adotou uma postura completamente distinta, tendo explorado intensamente o cesto. Retirou plantas, voltou a colocá-las, retirou pétalas de uma flor, levou uma flor à boca e colocou outra em cima da cabeça. Ressalva-se que, apesar da proposta de Goldschmied e Jackson não preconizar uma intervenção tão ativa por parte do adulto, a mestranda optou por efetua-la por conhecer a personalidade da criança em questão.

De referir ainda que, neste Cesto dos Tesouros, apesar de não intencional, estava presente um inseto, uma lagarta. Sendo constatada com este imprevisto, a mestranda, optou por permitir o contacto das crianças com o inseto mantendo-se atenta de forma a acautelar que nenhuma das crianças a colocasse na boca, facto que não se verificou. Surpreendentemente, nenhuma das crianças mostrou medo algum, tendo o MCl. e o I. revelado interesse em manuseá-la, fazendo-o de forma bastante cuidadosa.

É ainda possível utilizar as experiências-chave enquanto referente para a interpretação das aprendizagens que a atividade potenciou. O sentido de si próprio verifica-se pelo facto de as crianças terem expressado iniciativa para explorar e terem efetuado essa mesma exploração por si próprias. As relações sociais estão também amplamente visíveis na medida em que, as crianças interagiram constantemente umas com as outras, tendo ainda mostrando empatia para com os sentimentos e necessidades dos outros. A representação criativa esteve igualmente presente, pelo facto de, usando objetos da natureza, brincarem ao faz de conta. No que concerne ao movimento, este também foi

múltiplas vezes perceptível pelo facto de todas as crianças, excetuando o MCl., se terem constantemente movimentado de um lado para o outro (andando, correndo e, inclusive rebolando) e de terem, naturalmente, movimentando objetos. A música esteve ainda presente, apesar de uma forma não tão evidente, através da audição da música de fundo colocada com o intuito de os acalmar e ainda através da exploração das propriedades sonoras dos constituintes do cesto e da combinação de vários elementos. Relativamente à comunicação e linguagem, esta também esteve largamente presente, através da comunicação realizada tanto entre as crianças, como entre as crianças e as adultas. De facto, todas elas, mesmo as que não comunicam de forma verbal, expressaram sons e expressões faciais dirigidas à educadora e à díade com o intuito de comunicar o que estavam a fazer e procurar aprovação para tal. No que concerne ao conhecimento do mundo físico através da exploração de objetos e, sendo esta uma proposta de cariz exploratório, naturalmente que se verificou múltiplas vezes ao longo da atividade, através da exploração dos vários objetos existentes com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz e igualmente na aferição, aquando da exploração, em como as coisas podem ser iguais ou diferentes. A noção precoce de quantidade e de número esteve similarmente presente, na medida em que, as crianças, geralmente, iam retirando uma flor de cada vez do cesto, assim como, quando retiravam as pétalas, a maioria tinha o cuidado de o fazer uma-a-uma. Destaca-se ainda que, surpreendentemente, a Mf., pegou em cinco flores e foi capaz de as contar. Julga-se ainda premente referir o espaço, pelo facto de constituir o local onde a ação foi praticada, tendo então as crianças explorado os objetos integrando-os e relacionando-os no espaço e com os objetos nele englobados. Por fim, mas não menos importante, merece destaque o tempo. De facto, foi globalmente possível constatar uma constante repetição das ações desenvolvidas e a experimentação da causa e efeito (Post & Hohmann, 2011).

No que concerne ao desenvolvimento de competências profissionais foram diversas as que esta proposta de atividade proporcionou à mestrandia. Entre as quais, revela-se pertinente referir um fator basilar desta atividade, o papel secundário do adulto no que concerne às interações. Foi bastante surpreendente constatar a voracidade com que as crianças exploraram e construíram conhecimentos autonomamente a par de percecionarem surpreendentes oportunidades exploratórias em objetos tão comuns.

Ademais, importa referir que, ao invés de o adulto ter um papel secundário relativamente às interações, no campo da organização e escolha de materiais, o seu papel é de protagonista. Nesta atividade, o papel do/a educador/a manifesta-se mais ativo na preparação da ação do que propriamente na ação. A preparação de um bom “Cesto dos Tesouros” requer muitas horas de pesquisa e reflexão que coadunem na posterior recolha de materiais com qualidade, uma vasta “gama de objetos (...) que sejam constantemente novos e interessantes” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148). De facto, quanto maior for o leque de materiais, mais versatilidade existe, permitindo a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal, na medida em que o/a educador/a atua como membro mais experiente e auxilia, mesmo que de uma forma não evidente, as crianças a “atingir domínios de desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seria mais difícil ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p. 35).

Assim sendo, na referida atividade, o/a adulto/a assume três papéis, o de organizador, facilitador e iniciador. Tem então como função organizar todo o cesto, preparando-o previamente de forma criteriosa, refletindo acerca dos materiais mais adequados para utilizar; facilitador pois cria oportunidades de jogo e apoiando cada criança emocionalmente e, por fim, iniciador, na ação direta com a criança. De salientar que, para que seja bem-sucedido/a no desempenho das suas funções, deve manter uma postura atenta e calma. Assim, a criança poderá beneficiar do apoio emocional que emerge da sua presença, presença essa que potencia níveis de confiança suficientes para que a criança empreenda a ação exploratória. Pode assim explorar livremente, sem “guiões” por parte do/a adulto/a e sem interrupções suscitadas pelas suas verbalizações. Deste modo, o/a adulto/a não é um/a iniciador/a, mas pode-se constituir como tal. De facto, um simples gesto, um olhar caloroso, uma frase de encorajamento pode ocasionar e facilitar múltiplas aprendizagens significativas nas crianças.

A segunda atividade a ser referida é relativa ao Tapete das Sensações que se revelou o culminar de um projeto realizado na Unidade Curricular de Metodologias para o Conhecimento do Mundo (cf. Anexo E1.2). Este material pedagógico foi construído pela díade com o intuito de fornecer um amplo, contudo seletivo, conjunto de materiais que apelassem às sensações das crianças, essencialmente ao tato, visão e audição. Ademais, importa referir que o tapete era constituído por elementos alusivos à Primavera pelo facto de as

crianças estarem a abordar essa temática e que, a elevada mancha de cor existente, para além de ter como objetivo captar a atenção das crianças, verificou-se como uma forma de, em diálogo, abordar a identificação e a nomeação das cores, que se constituía um objetivo de aprendizagem para o grupo. Julga-se ainda pertinente aludir ao facto de se ter solicitado às crianças que se descalçassem, como forma de permitir que o “instrumento de exploração” utilizado fosse não só as mãos, mas também os pés, algo que não ocorre de forma tão frequente.

Como foi anteriormente mencionado, o Tapete das Sensações foi elaborado recorrendo a uma vasta gama de materiais, tais como: lã, tecidos de distintas texturas e cores, caixa de ovos, algodão, plástico de bolhas, goma eva, goma eva com brilhantes, esponjas de diversas texturas e cores, botões, penas, placas de esferovite, cartão canelado e organza. De referir que, a sua exploração foi efetuada por apenas quatro crianças de cada vez de forma a promover um ambiente calmo e minimizar os conflitos. A exploração do Tapete das Sensações ocorreu então no espaço exterior da sala, sendo que, as restantes crianças permaneceram no interior da sala, na companhia da Assistente Técnica.

O primeiro grupo foi então constituído pela B., o MCl., o MCt. e a Lr.. À exceção do MCl., todas as crianças se revelaram bastante interessadas na atividade. As crianças, exploraram os diversos elementos, com as mãos e com os pés, sendo de referir um enorme deslumbre pelo plástico de bolhas e exploração das suas propriedades sonoras. Salienta-se que a par da exploração do tapete foram surgindo comentários como “este é fofinho” (Lr. em relação às penas), “oia botões aqui. Eu tenho na camisola” (B.) e “tem flores” (Lr.). O MCt., nos momentos iniciais, revelou-se pouco explorador, dedicando-se à observação dos colegas. Todavia, de seguida, tendo permanecido sentado sempre no mesmo lugar, explorou intensamente os materiais ao seu alcance (cf. Anexo D1- Fotografias 21 a 25).

O segundo grupo foi então constituído por outras quatro crianças: o Sl., o H., a Ln. e o St.. Todas as crianças deste grupo se revelaram extremamente interessadas e concentradas na atividade, caminhando e/ou gatinhando no tapete enquanto manipulavam os diversos elementos. O H., a criança mais velha e com a linguagem verbal mais desenvolvida, referiu “wow”, “que giro”, “muitas cores”, “tem botões, tantos, tantos”. As outras crianças, apesar de

verbalmente não se terem exprimido, transmitiram expressões de agrado, sorrindo constantemente enquanto exploravam os diversos materiais (cf. Anexo D1- Fotografias 26 a 28).

De referir que, apesar de a maioria das crianças ter explorado o Tapete das Sensações de uma forma ativa, entusiasmada e concentrada, foi necessária uma prévia exemplificação por parte da díade. Isto porque, as crianças estão habituadas a ser orientadas nas atividades, existindo sempre uma prévia explicação e exemplificação.

Julga-se premente utilizar as experiências-chave enquanto referente para a interpretação das aprendizagens que a atividade veicula. O sentido de si próprio esteve bem vincado pelo facto de as crianças terem, de forma constante, expressado iniciativa, ao se aproximarem autonomamente dos materiais que mais interesse lhes despertavam, e os manipulados, de distintas formas, fazendo assim coisas por si próprias. Relativamente às relações sociais, foram diversas as interações que as crianças estabeleceram ao longo da atividade, quer com os pares, quer com a mestrandia. A representação criativa esteve equitativamente presente, pelo facto de as crianças, terem identificado as diversas figuras e objetos presentes no Tapete das Sensações. No que concerne ao movimento, este esteve igualmente presente nos sucessivos movimentos efetuados pelas crianças, movimentos esses, quer de partes do corpo, essencialmente ao agarrar objetos, quer do corpo inteiro nas decolações efetuadas. Relativamente à música, esta esteve igualmente presente, embora de uma forma não tão evidente, através da exploração das propriedades sonoras dos materiais constituintes do Tapete das Sensações. Em relação à comunicação e linguagem, esta foi igualmente verificada nas múltiplas interações realizadas pelas crianças, nas quais ouviram e responderam, participando assim na comunicação dar-e-receber. No que concerne à exploração de objetos, esta verificou-se tendo como instrumento os membros superiores e os inferiores. No que se refere à noção precoce da quantidade e número, esta pôde ser percecionada através da exploração efetuada acerca do número de elementos constituintes de cada conjunto de materiais. Quanto ao espaço, as crianças exploraram avidamente, reparando simultaneamente na disposição dos objetos pelo Tapete. Por fim, relativamente ao tempo, é de salientar que as crianças, tanto ao explorar com as mãos como com os pés,

repetiram ações aferindo a sua causa-efeito, experimentando-as, simultaneamente, “depressa” e “devagar” (Post & Hohmann, 2011).

Dando agora enfoque ao desenvolvimento de competências profissionais, julga-se pertinente referir que esta atividade permitiu que a mestranda aferisse acerca das potencialidades de materiais que, à primeira vista são tão banais e corriqueiros, mas que, com uma organização refletida e bem estruturada se revestem como preciosos utensílios exploratórios. Ademais, julga-se pertinente referir que, na atividade em questão, o corpo humano foi utilizado não como objeto de aprendizagem, mas sim como a própria fonte de aprendizagem. Neste sentido, enfatiza-se que “é essencial que os educadores compreendam que os bebês e as crianças estão ávidos por explorarem e aprenderem diretamente utilizando o seu corpo e os seus cinco sentidos” (Post & Hohmann, 2011, p. 144).

Tal como pode ser verificado através das atividades descritas, a maioria das atividades propostas às crianças foram de cariz exploratório. Neste sentido, foram construídos vários materiais pedagógicos que, agora serão brevemente contextualizados e descritos. O primeiro a ser realizado foi um conto intitulado de “A minha mãe” (cf. Anexo E1.1) redigido com o intuito de integrar um livro denominado de “Conta-me um Conto”, livro esse que constitui uma coletânea de contos realizados pelas famílias das crianças acerca da temática da Primavera. De referir que, o par pedagógico, optou por estabelecer um paralelismo com a figura materna atendendo à aproximação do Dia da Mãe, criando assim um mote para a abordagem e celebração do mesmo. O seguinte material pedagógico construído foi o Tapete das Sensações (cf. Anexo E1.2) que já foi anteriormente referido. A diáde redigiu um outro conto intitulado de A Família da Cor (cf. Anexo E1.3) com o intuito de abordar a identificação e nomeação das cores, incidindo, paralelamente, na temática da Primavera por ser o conteúdo a ser abordado pelas crianças. Este conto, num momento inicial foi lido a par de uma apresentação em PowerPoint (cf. Anexo E1.3.1). A diáde, ao aferir o entusiasmo das crianças aquando da leitura expressiva do conto supramencionado e ao constatar as dificuldades de identificação e nomeação das cores sentidas pela maioria das crianças, optou por repetir a leitura do conto, fazendo-o de uma forma distinta, através de dramatização (cf. Anexo E1.3.2). Por fim, a diáde, com o intuito de proporcionar uma atividade exploratória rica e inédita para as crianças, optou por construir as garrafas

sensoriais (cf. Anexo E1.4). De salientar que os materiais utilizados foram escolhidos de forma criteriosa atendendo às suas características visuais e sonoras. Assim sendo, optou-se por utilizar: água com tinta, água com purpurinas, água tingida com corante e purpurinas, bolinhas de gelatina, areia colorida (cor de rosa e verde), pequenas pedras cor de rosa, fitas de cores distintas e massa colorida.

Importa ainda mencionar que, sendo um dos maiores interesses revelados pelas crianças, as atividades de pintura, a díade, optou por realiza-las frequentemente, utilizando distintos instrumentos. Entre os quais se destacam pinceis, esponjas e objetos pertencentes à sala de atividades (carros, bolas, legos, etc.), mãos e pés (cf. Anexo D1 –Fotografias 29 a 36) e a confeção e pintura com gelatina (cf. Anexo D1 –Fotografias 37 a 40). Ademais, julga-se de relevo destacar que as produções das crianças foram sempre valorizadas sendo, muitas delas, utilizadas para, em conjunto com as crianças, realizar móbis para a decoração da sala de atividades (cf. Anexo D1- Fotografias 41 e 42).

Ainda relativamente à valência de Creche, importa ainda aludir a um momento sobre o qual a mestranda nunca tinha refletido nem vivenciado, o desfralde. Neste sentido, ressalva-se que o/a educador/a, além da sua função de educar, também deve ser um cuidador, porque é a “principal figura que presta cuidados” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Atendendo ao facto de a mestranda nunca ter refletido acerca desta temática, nem a vivenciado na prática, foi primordial compreender que o desfralde não acontece numa data fixa nem engloba todas as crianças em simultâneo. Deve então ocorrer somente quando as famílias e a equipa educativa da sala de atividades sentem e observam que cada criança está preparada para o fazer devendo então ser uma decisão partilhada e consensual.

Aquando da entrada no contexto, todas as crianças utilizavam fralda a tempo integral, sendo que se considera pertinente referir que, nos momentos da sua muda, a mestranda procurou prestar atenção individualizada à criança com quem estava, mantendo contacto visual, dando resposta aos seus indícios e comunicando acerca da ação a ser realizada. Neste sentido, julga-se meritório destacar que “o interesse genuíno pela criança fortalece o elo de ligação entre si e a criança bem como os sentimentos de confiança e de segurança por parte da criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 235). Assim sendo,

este momento para além de criar laços afetivos contribui ainda para estimular a fala e a aquisição de vocabulário, contribuindo para a promoção de novas aprendizagens, tais como a identificação das partes do corpo e da roupa utilizada.

No grupo em questão, a ida ao pote foi inserida na rotina do grupo no mês de janeiro com o intuito de proporcionar uma mudança gradual entre a fralda e a ida à sanita. Naturalmente que o controlo dos esfíncteres não se adquire de forma imediata e, assim sendo, os “acidentes” aconteceram. Quando tal se verificou, a mestranda, assim como todas as adultas presentes na sala, ao invés de esboçarem reações de repulsa e desagrado, reagiram de forma compreensiva e tranquila. De facto, é essencial que a criança não seja recriminada porque tal ação pode culminar numa regressão temporária que, por vezes, pode ser transformada num problema a longo prazo (Goldschmied & Jackson, 2006). Reveste, desta forma, a maior relevância o ato de confortar a criança após este tipo de acontecimentos. A criança sentindo-se infeliz por ter sujado a roupa, necessita deste apoio e de compreensão para ultrapassar a frustração de não ter ido ao local indicado para realizar a ação.

Tendo em conta que a Creche não pode ser encarada como um local onde meramente se abriga e cuida de bebés e crianças pequenas, mas sim como um lugar onde para além dos cuidados é oferecida educação numa estreita relação com a família, importa evidenciar a relação estabelecida com as famílias e o seu envolvimento. Como foi previamente referido, os momentos do acolhimento permitiram que a mestranda desenvolvesse uma relação próxima e de confiança com as famílias. Ademais, as famílias foram múltiplas vezes convidadas a integrar e desenvolver tarefas, em conjunto com as crianças, relacionadas com as temáticas a serem abordadas no momento. Salienta-se então o livro “Conta-me um Conto” que resultou numa coletânea de contos realizados pelas famílias e a construção de uma árvore genealógica. A construção da referida árvore genealógica foi solicitada no âmbito na celebração do Dia da Família sendo de referir que, as crianças em conjunto com a díade, construíram uma moldura para presentear as suas famílias. Importa ainda realçar que, aquando de uma atividade que consistia na confeção de bolachas de manteiga (cf. Anexo D1- Fotografia 43 a 52), uma criança pediu para levar bolachas para a sua família. A díade consentiu ao seu pedido e, para alegria geral, todas as crianças levaram bolachas confeccionadas

por si para as suas famílias (cf. Anexo D1- Fotografia 53). Julga-se ainda de elevado relevo mencionar a participação numa atividade que, apesar de não constituir um dia de Prática Educativa, foi bastante profícua para o desenvolvimento de uma relação de confiança com os progenitores, a celebração do Dia do Pai.

Para além da importância de uma boa relação com as famílias importa reiterar a importância de uma relação profícua e envolta em diálogo e entreaajuda entre todas as profissionais. Neste sentido destaca-se a dinâmica democrática e participativa entre as educadoras da referida instituição e a participação ativa que as estagiárias também detinham na tomada de decisões. Realça-se ainda a cooperação existente entre todas e a realização de tarefas comuns tais como: o convite para o Dia do Pai, a construção da estrutura de um ovo da Páscoa para a posterior decoração pelas crianças da instituição e a realização de um teatro de fantoches para toda a instituição. O teatro de fantoches realizou-se no âmbito da celebração do dia Mundial do Teatro. Neste sentido, as estagiárias da instituição redigiram uma história inspirada na obra Todos no Sofá de Luísa Ducla Soares e dramatizaram-na para todas as crianças da instituição (cf. Anexo E1.5).

A experiência em creche foi extremamente prazerosa para a mestrande e revelou-se de imensurável valor para o desenvolvimento de competências profissionais. Neste estágio, a mestrande teve a oportunidade de interagir com crianças de tenra idade, aferindo e compreendendo de que forma estas se desenvolvem e como aprendem, ampliando e imagem dos bebés e das crianças pequenas como seres competentes, e da importância dos primeiros tempos de vida para o seu desenvolvimento sendo que, “os primeiros tempos de vida são alicerces para as aprendizagens posteriores” (Sá-Chaves, 1997, p. 79).

3.2. ESTÁGIO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A organização do tempo e do espaço possuem um valor irrefutável no dia-a-dia do jardim-de-infância sendo basilares e impulsionadores de aspetos

essenciais do desenvolvimento pleno das crianças, tais como a autonomia e previsibilidade das sucessões temporais.

Dando relevo à importância da dimensão da organização do tempo, importa realizar uma descrição e análise mais pormenorizada acerca desta dimensão, mencionando de que forma a mestrandia geriu e organizou o tempo ao longo da sua prática. Sublinha-se que, à semelhança do contexto de Creche, um dos aspetos fundamentais tidos em consideração foi a regularidade, como forma de proporcionar segurança e continuidade às crianças. De referir que, em situações de atividades propostas, a mestrandia procurou sempre ter em conta a motivação das crianças, evidenciada pelas expressões faciais e comentários das mesmas. Salienta-se ainda que, respeitou os ritmos de cada criança, não quebrando atividades só porque o tempo estimado para determinada tarefa se tinha esgotado. Todavia, destaca-se que, por vezes se tornou difícil a flexibilização do tempo, uma vez que era necessário ter em consideração outras condicionantes, como é o caso das horas de chegada das crianças e da hora do almoço ou do lanche estipulada pela instituição. Deste modo, é possível verificar que a mestrandia geria o dia tendo em conta o bem-estar do grupo e de cada criança em particular pelo facto de a organização do tempo pressupor uma gestão ao nível do grupo, mas também de forma individualizada.

Relativamente à dimensão pedagógica da organização do espaço e materiais, salienta-se que, a díade, ao longo da prática educativa procedeu à reorganização da área da biblioteca e à construção de vários materiais pedagógicos que, posteriormente serão explanados.

Estando ciente da importância do espaço e dos materiais para a promoção do bem-estar e de aprendizagens significativas para as crianças, a mestrandia, através de uma observação direta e participante, constatou que as áreas se encontravam bem definidas e que iam ao encontro do interesse das crianças. Revelou-se, no entanto, claramente perceptível que a área da biblioteca se constituía como a área menos solicitada pelas crianças refletindo assim o seu diminuto interesse.

Desde o início da Prática Educativa que foi possível constatar o elevado interesse do grupo pela audição de histórias constatando-se assim um elevado contrassenso o facto de gostarem de as ouvir, mas não revelarem qualquer interesse na sua manipulação. Ademais, por variadas vezes, no momento da

escolha das áreas, a mestranda, sendo responsável por mediar esta tarefa, questionou as crianças acerca do facto de invulgarmente escolherem a biblioteca. Sendo que, comumente foi confrontada com a resposta de que, escolheriam a biblioteca se algum/a adulto/a também a integrasse para proceder à leitura das histórias, dizendo que não gostavam e acrescentando “Eu não sei ler e os livros são para ler. Por isso não gosto da biblioteca, não dá para fazer nada” (R.). Por conseguinte a mestranda aferiu a necessidade de ampliar o número e a diversidade de materiais, tornando-a mais dinâmica e apelativa. Em diálogo e reflexão com o par pedagógico surgiu a motivação para a construção de um flanelógrafo (cf. Anexo E2.1). Com este material pedagógico foi possível mostrar às crianças que, não são precisas “letras” para contar histórias, sendo unicamente necessária a imaginação e a criatividade. No flanelógrafo, constavam algumas figuras: sol, nuvem, menino, menina, cavalo, porco, cão e gato. De referir que, aquando da apresentação do flanelógrafo às crianças foi referido que também poderiam, num outro momento, construir personagens para acrescentar ao material pedagógico. Ademais, julga-se pertinente aludir ao facto de na apresentação do material às crianças, em grande grupo, não ter sido contada nenhuma história às crianças, tendo estas, posteriormente, em pequenos grupos, explorado o material e construído oralmente as suas próprias histórias (cf. Anexo D2- Fotografias 8 a 12).

A díade, dialogou com a educadora cooperante acerca da debilidade e do reduzido interesse das crianças na referida área, tendo então culminado na integração de um puf, na renovação do espólio de livros existentes e ainda na inclusão de vários dedoches. Sendo que, foi possível constatar a necessidade das crianças de uma estrutura de suporte para a sua manipulação. Por conseguinte, foi criado um fantucheiro, de tamanho reduzido, para suprir essa necessidade (cf. Anexo E2.2). Realça-se ainda que, anteriormente, a díade tinha construído um fantucheiro para a realização de teatro de sombras que também foi inserido na área da biblioteca (cf. Anexo E2.3). Este foi deliberado e construído com o intuito de proporcionar uma experiência dramática dissemelhante ao que era rotineiro. Tendo ainda permitido explorar as sombras com as mãos, abordando noções topológicas espaciais, tais como, perto, longe, frente e trás. Importa ainda acrescentar que, este material pedagógico foi construído pela díade com o intuito de integrar uma atividade e

dramatização específica, pelo que, estava provido de figuras relacionadas com a mesma. Todavia, mais uma vez, foi dito às crianças que, caso pretendessem, poderiam desenhar e construir mais, aumentando o leque de personagens.

Destaca-se então que a dimensão pedagógica da organização do espaço é um elemento de extrema importância para as crianças em ação. Por conseguinte, deve ser encarado com a relevância que possui e, assim sendo, ser refletida e planeada tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. E como os interesses não são estanques, a organização do espaço também não o deve ser. Deve ser flexível para assim favorecer a aprendizagem ativa das crianças.

Ao longo de toda a prática educativa foram vários os materiais pedagógicos construídos pela díade com o intuito de integrar e aprimorar as várias atividades desenvolvidas. Para além dos que já foram anteriormente referidos, salienta-se a construção dos fantoches para a dramatização da Lenda de S. Martinho (cf. Anexo E2.4) destinada às três salas do jardim-de-infância (cf. Anexo D2- Fotografias 13 e 14).

Evidencia-se ainda o quadro “letras das profissões” (cf. Anexo E2.5), criado com o intuito de promover o desenvolvimento da consciência fonológica. Neste sentido, foi proposta às crianças a distinção das letras iniciais, pelo som, das palavras a que cada fotografia se referia e, posterior organização em conjuntos. Ademais, a díade redigiu várias adivinhas acerca de diversas profissões (cf. Anexo E2.6) com o intuito de amplificar o conhecimento das crianças acerca das várias profissões existentes. Outro material pedagógico construído foi a Caixa das profissões (cf. Anexo E2.7), composta por diversos materiais representativos de várias ocupações profissionais. Ainda no decurso da temática das profissões, mais concretamente do Nutricionista, a díade promoveu a pesagem e a medição das crianças tendo para tal levado uma balança e construído uma régua em papel de cenário (cf. Anexo E2.8) que integrou numa parede da sala de atividades para registar as alturas das crianças. De seguida e, ainda decorrente da temática da alimentação saudável, relacionada com higiene oral, a díade, procedeu à construção de dois dentes (cf. Anexo E2.9). Um cujo objetivo era abranger alimentos saudáveis, estando então “contente” e outro, que integrava alimentos menos saudáveis que, aliados a uma deficitária higiene oral coadunam com a sua deterioração, estando então “triste”.

Com o intuito de introduzir o Projeto “A minha Cidade”, a díade redigiu um poema (cf. Anexo E2.10) que referenciava alguns dos principais monumentos e locais históricos e de destaque da cidade do Porto, explanando as suas características. De referir que, simultaneamente apresentou um PowerPoint com fotografias dos locais mencionados (cf. Anexo E2.11). Evidencia-se ainda a construção de uma “máquina de calcular” (cf. Anexo E2.12), que surgiu no âmbito da abordagem da moeda e sua funcionalidade. Esta foi desenvolvida com o intuito de promover o gosto pela Matemática e trabalhar o cálculo mental assim como a soma de parcelas.

Antes de iniciar a descrição de atividades realizadas no contexto educativo, julga-se premente evidenciar a maior dificuldade sentida, tanto no âmbito da planificação como na ação- a elevada heterogeneidade etária. De facto, aquando da escolha da instituição e do grupo com o qual se desenrolaria a prática educativa, a mestranda estava ciente da dificuldade e do desafio que seria trabalhar com um grupo heterogéneo, algo que se revelou aliciante. Apesar de constituir um desafio para a prática educativa da mestranda, são irrefutáveis e não podem ser descuradas as vantagens que esta amplitude geracional acarreta, essencialmente para as crianças mais novas do grupo. Para além do frutuoso intercâmbio de conhecimentos entre as crianças, destaca-se a elevada preocupação das crianças mais velhas, sobretudo as de 5 anos para com as mais novas que, no início da prática educativa ainda tinham 2 anos, tendo feito 3 até ao final de dezembro. Desempenhavam um papel extramente atento e preocupado com as crianças mais novas, auxiliando-as nas múltiplas tarefas com que se deparavam diariamente. De referir que a mestranda considera que toda esta preocupação e proteção em redor das crianças mais novas nem sempre se revela profícua pelo facto de, ao as auxiliarem nas diversas tarefas com que se deparam, mesmo que não constituam um desafio para as mesmas, estavam a contribuir para a sua apatia e comprometendo a sua autonomia. Neste sentido, a mestranda, interveio múltiplas vezes em situações cuja autonomia estava a ser severamente comprometida, dialogando com as crianças em questão e mostrando que, apesar de as outras crianças serem mais pequenas em altura eram capazes de desempenhar as ações, sobretudo relacionadas com a higiene, de forma autónoma sendo de referir que, as mais novas assentiam que sim e realizavam as ações sem quaisquer dificuldades.

Tratando-se de um grupo heterogéneo, a globalidade das crianças que compunha o grupo, encontrava-se no estágio que, Piaget denominou de pré-operatório e que se verifica, aproximadamente, entre os 2 e os 7 anos. Neste estágio de desenvolvimento “as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 312) sendo ainda caracterizado pelo egocentrismo. Neste sentido, a criança encontra-se centrada em si mesma, não se conseguindo, portanto, colocar abstratamente no lugar do outro. Ademais, não aceita a ideia do acaso e tudo deve ter uma explicação. Apesar de se encontrar neste estágio de desenvolvimento, atividade sensoriomotora não está preterida ou abandonada, mas refinada e mais sofisticada. Assim sendo, assiste-se a uma melhoria substancial na sua aprendizagem, consentindo que a criança explore o ambiente, fazendo uso de um leque mais alargado e mais sofisticado de movimentos e perceções intuitivas. A par, verifica-se um desenvolvimento exponencial ao nível do léxico e da semântica, salientando-se ainda um progressivo domínio das regras gramaticais do uso da língua portuguesa.

Neste sentido, a díade procurou proporcionar atividades integradas e integradoras sendo que, diariamente proporcionava igualmente atividades em pequeno grupo com o intuito de se focar e desenvolver as necessidades específicas decorrentes da diversidade de idades e dos consequentes níveis de desenvolvimento existentes. Sendo ainda de consignar que as áreas e domínios de conteúdo preconizados nas OCEPE, foram sempre abordados de forma integrada.

Julga-se pertinente aludir à importância do envolvimento da família que, sendo o primeiro meio de socialização da criança, constitui o principal ambiente de aprendizagem e de aquisição de valores sendo então percecionada como a primeira instituição de educação e de socialização da criança (Homem, 2002). Neste sentido, possui um papel basilar e estruturante na educação da criança, devendo ter um papel ativo na sua vida, não só no contexto familiar. A sua presença no jardim-de-infância deverá ser equilibrada e adequada para que se revele benéfica para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016). A educação de infância deve promover, a todas as crianças, oportunidades no sucesso, na aprendizagem e no desenvolvimento de um trajeto educativo positivo que se deve ir conciliando e articulando com a família e com a comunidade. Julga-se

então de elevado relevo destacar a estreita relação existente entre as famílias e o jardim-de-infância em grande parte potenciada pela existência de um blog, o blog da sala b. Neste blog, de acesso restrito, a educadora publica, diariamente, fotografias dos diversos momentos do dia explicando igualmente as diversas atividades. É ainda importante referir que os pais e alguns avós das crianças se revelam fiéis seguidores do blog fazendo constantes comentários, comunicando inclusive entre si, com a educadora e com as estagiárias através deste meio. Evidencia-se ainda a enorme potencialidade deste meio de comunicação para que os pais tenham conhecimento daquilo que se realiza na sala, mas também para perceberem através das fotografias como as crianças estão bem, felizes e em constante aprendizagem.

Tendo, através de diálogo com o grupo, sido notório o interesse das crianças acerca da temática das profissões e sendo uma preocupação da diáde realizar atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças aliando, naturalmente, as suas necessidades, a referida temática foi abordada ao longo de uma semana. Neste sentido, o mote para a introdução do tema foi a leitura expressiva, efetuada pela mestranda em grande grupo, de um livro intitulado de “O que eu quero ser”, de José Jorge Letria (cf. Anexo D2 – Fotografia 15 e 15). De referir que, antes de efetuada a leitura foram explorados vários elementos paratextuais como a capa, a contracapa, a lombada e o nome do autor e da ilustradora. Ademais, menciona-se que, a mestranda, aquando da leitura da obra, teve a preocupação de mostrar as ilustrações do livro. De facto, e com o intuito de criar uma dinâmica participativa e captar o interesse e a concentração das crianças durante o maior tempo possível, optou-se por página a página, questionar as crianças acerca das ilustrações existentes para que, de seguida, inferissem acerca da profissão que representavam. Depois de escutada a opinião das crianças, eram lidos os respetivos versos possibilitando que concluíssem se a opinião que tinham inicialmente estava correta ou não. Importa acrescentar que, sempre que requerido, foi permitida às crianças a partilha dos seus conhecimentos acerca do assunto em questão. De seguida e, sendo este o Dia da Música, as crianças escutaram uma música intitulada de “Quando eu for grande” de Alda Casqueira Fernandes.

Ainda subordinado à temática das profissões, mas, no dia seguinte, a diáde propôs às crianças a realização de uma atividade que consistia na visualização de fotografias exemplificativas de profissões para posterior divisão em

conjuntos, das que se iniciavam pelos grafemas <a>, , <c> e <p>. De ressaltar que, ao longo da atividade, se mostrou às crianças que para uma letra (grafema) correspondem vários sons (fonemas).

Salienta-se que, as profissões referidas foram as que as crianças, anteriormente, tinham revelado maior interesse e conhecimento sendo estas: astronauta, arquiteto, advogado, agricultor, bombeiro, bibliotecária, bailarina, cantor, cabeleireira, cozinheiro, pasteleiro, polícia e professora. No entanto, considera-se um aspeto negativo a escolha da organização em grande grupo pelo facto de constituir uma barreira à necessária concentração para a realização desta atividade que não sendo simples, requeria bastante atenção. Neste sentido, julga-se que se seria mais frutuosa a constituição de pequenos grupos, grupos esses que poderiam ser constituídos por crianças de idades distintas. De facto, e, surpreendentemente, várias crianças de 4 anos demonstraram mais facilidade em distinguir os fonemas e, relaciona-los com os grafemas do que muitas crianças de 5 anos. Ainda referente à organização do grupo, a mestrandia considera que, a organização em pequenos grupos não deveria excluir as crianças mais novas do grupo, de 2 e 3 anos, pelo facto de poder causar sentimentos de inferioridade. Apesar de apenas uma criança de 3 anos, o H. revelar facilidade em organizar as imagens nos respetivos conjuntos, todas as outras crianças conseguiram identificar as profissões sendo então possível integra-las na atividade, não as menosprezando, mas valorizando os seus conhecimentos.

De referir que, a atividade se iniciou pela visualização das imagens relativas às profissões e sua nomeação em voz alta sendo que, aquando da nomeação das profissões várias crianças estabeleceram paralelismos entre as profissões referidas, dizendo que se diziam de forma parecida porque o primeiro “bocadinho” era quase igual. De seguida, a díade, questionou o grupo acerca da forma como poderiam organizar as várias profissões e uma criança, a R. referiu que poderiam dividir nas profissões dos homens e nas das mulheres. A mestrandia imediatamente esclareceu que aquelas imagens eram meramente exemplificativas e, dialogando acerca das profissões dos pais, rapidamente foi possível desmistificar esse mito de haver profissões para homens e para mulheres. Salienta-se então a importância desta reflexão conjunta pelo facto de “as questões referentes à promoção de uma maior igualdade de género não [estarem] suficientemente explícitas” (Cardona, Vieira, Uva, & Tavares, 2015,

p.50). Neste sentido, “urge desenvolver uma maior reflexão sobre esta problemática essencial para todo o trabalho inerente à educação para a cidadania” (idem). De facto, é essencial sensibilizar esta geração, que será responsável pela sociedade vindoura para uma igualdade de género, sendo fundamental a desmistificação de preconceitos.

Posteriormente, foi mostrado o quadro previamente construído para se proceder à divisão das profissões consoante o grafema inicial (cf. Anexo E2.1). De referir que as crianças revelaram bastante facilidade em identificar as que começavam com o grafema <a> e <c> tendo, no entanto, algumas (A., C., Mi., M.I., Mr., Mt.) espelhado dificuldade em distinguir o grafema do <p>.

No dia seguinte e tratando-se do Dia da Poesia, a díade optou por redigir adivinhas subordinadas à temática das profissões para proceder à exploração das características das mesmas (cf. Anexo E2.2). De referir que, foram mencionadas várias profissões que não eram do conhecimento geral, porém, em todas elas, à exceção do apicultor, as crianças foram capazes de inferir a sua designação através das características descritas. Evidencia-se que, à semelhança do habitual, a utilização de rimas suscitou um elevado interesse das crianças pela atividade sendo que demonstraram “particular prazer em ouvir e repetir palavras que rimam. Este tipo de comportamentos indicia os primórdios da sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 47). Ademais, da parte da tarde foi promovido um jogo de mímica no qual, a mestrandia comunicava a uma criança o nome de uma profissão e esta, por gestos, teria de a representar com o intuito de as outras crianças descobrirem a sua designação (cf. Anexo D2 – fotografias 17 e 18).

Posteriormente, no dia seguinte, foi apresentada às crianças a atividade que maior interesse causou: a caixa das profissões (cf. Anexo E2.3). Esta caixa era constituída por uma elevada panóplia de objetos representativos de diversas profissões tais como: regador, estetoscópio, paleta, pincel, colher de pau, carro da polícia, carro dos bombeiros, otoscópio e martelo de reflexos. Importa referir que, num momento inicial, a caixa foi colocada no centro da roda e as crianças questionadas acerca do que se poderia tratar. Imediatamente afirmaram ser uma caixa, não sabendo, porém, do seu conteúdo. Concomitantemente, interrogaram a díade acerca das palavras que estavam na tampa da caixa. A mestrandia referiu que tal como elas disseram era uma caixa

e que, a primeira palavra escrita dizia precisamente isso, “caixa”. De seguida, prontamente, o R. de 5 anos disse achar ter descoberto. Em voz alta começou a dizer as letras e a junta-las descobrindo então que a palavra seguinte era “das” dizendo, de seguida, que a outra palavra começava com “p” e que depois tinha o “r” do seu nome seguindo-se o “o”, também existente no seu nome, e o “f” de Filipe. E, rapidamente inferiu que se tratava da “Caixa das Profissões”. Posteriormente, cada criança se dirigiu à caixa, nomeou o objeto e disse a que profissão correspondia e o que se fazia no respetivo ofício, mencionando ainda características da mesma, tais como a existência de farda, de calçado adequado, de objetos específicos, entre outros (cf. Anexo D2 – fotografia 19).

Julga-se premente enquadrar as atividades descritas nas OCEPE, pelo facto de serem diversas as áreas e domínios de conteúdo abrangidos. Inicialmente, refere-se a Área de Formação Pessoal e Social que, sendo uma área transversal, se integra nas referidas atividades nos vários momentos em que as crianças se relacionaram consigo próprias e com os outros, respeitando as regras da sala de atividades. Salienta-se ainda a valorização e a escuta da criança, assim como de atitudes de “tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33) essenciais para a vivência num contexto democrático que implica a participação na vida do grupo e em todo o processo de aprendizagem.

A Área de Expressão e Comunicação encontra-se igualmente abarcada nas atividades supramencionadas, podendo-se referir o domínio da Educação Artística, mais concretamente, o Subdomínio do Jogo dramático, presente na atividade de mímica e o Subdomínio da Música na audição da supramencionada canção. Pode-se ainda destacar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, presente na constante comunicação oral, no desenvolvimento da consciência fonológica, na abordagem à escrita e na promoção do prazer e motivação para ler e escrever. Sendo ainda de referir a organização e tratamento de dados proveniente da organização em conjuntos, referente ao Domínio da Matemática.

Ultimamente, refere-se Área do Conhecimento do Mundo que surge relacionada com a Área de Formação Pessoal e Social pelo facto de preconizar igualmente o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros sendo de evidenciar que “parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 85). Neste

sentido, destaca-se que, com as referidas atividades as crianças ampliaram, em larga escala, os seus conhecimentos acerca do mundo das profissões.

No que concerne ao desenvolvimento de competências profissionais foram várias as expandidas, salientando-se que a utilização de temáticas interessantes para as crianças ampliou, em larga escala, o desenvolvimento de aprendizagens significativas. O interesse e a motivação, sendo componentes essenciais da predisposição para a aprendizagem, crescem, aquando da utilização de metodologias didáticas diferenciadas e inovadoras. De facto, “ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) não se verificando então uma relação antagónica, mas sim de contiguidade e complementaridade entre o brincar e o desenvolvimento de aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo. Salienta-se ainda a abordagem holística e integradora das diversas áreas de conteúdo por se considerar serem indissociáveis dado que a construção do saber se processa de forma integrada. Ademais, evidencia-se o respeito e a valorização dos conhecimentos de cada criança considerando a sua partilha frutuosa para a aprendizagem de todo o grupo.

Estando ciente das potencialidades e da proficiência da Metodologia de Trabalho de Projeto pelo facto de “a inclusão do trabalho de projeto num currículo para a educação da primeira infância promove[r] o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes” (Katz & Chard, 1997, p. 3), a díade, optou pela sua experimentação. Apesar de ansiar pôr em prática a referida Metodologia, a primeira dificuldade com que o par pedagógico se debateu foi com a escolha do tema. Tendo conhecimento do Projeto Curricular de Grupo e estando a par do projeto inter salas do jardim de infância: “À descoberta da minha cidade”, a díade optou por dar continuidade à referida temática.

Como forma de introduzir a temática, a díade, optou por, no Dia da Poesia, efetuar uma leitura expressiva de um poema redigido acerca da cidade do Porto, integrando vários monumentos e locais históricos (cf. Anexo E2.5). Ademais, simultaneamente, foram mostradas fotografias dos referidos locais através de uma apresentação em PowerPoint (cf. Anexo D2 – Fotografias 20 e 21 e Anexo E2.8). A leitura do poema e a visualização das imagens suscitou inúmeros comentários tais como “eu passo naquela ponte para ir para casa dos meus avós” (H.); “eu, no sábado, fui à rua de Santa Catarina com a minha

irmã”, (A.); “eu já apanhei o comboio na estação de S. Bento”, R., “uma vez fui à ribeira quando ainda estava muito calor, comi um gelado e vi meninos a saltarem da ponte” (M.), “eu já subi a Torre dos Clérigos e fiquei muito cansado porque tem muitas escadas” (V.). Atendendo ao facto de não ser possível levar as crianças aos vários locais mencionados, optou-se por integrar os pais no projeto, solicitando que as levassem a passear pela cidade do Porto e que registassem essas mesmas visitas com fotografias aos monumentos e selfies das crianças. O entusiasmo foi geral, tanto das crianças como dos pais, sendo de referir que a maioria aceitou prontamente à proposta da díade, enviando bastantes fotografias, trazendo bilhetes dos locais visitados, no caso da Torre dos Clérigos, tendo ainda uma criança levado uma apresentação PowerPoint feita pela sua irmã dos locais visitados pela família. De referir que, todas essas fotografias, bilhetes e ainda desenhos feitos pelas crianças foram afixados numa parede da sala de atividades (cf. Anexo D2 – Fotografia 22). Salienta-se ainda que, à medida que cada criança levava as fotografias para a sala de atividades, estas eram visualizadas e exploradas por todos sendo, no entanto, apresentadas por quem as levou. De referir que, aquando da visualização das fotografias, todas as crianças tinham oportunidade de falar e comunicar as suas vivências e conhecimentos acerca do respetivo local ou monumento (cf. Anexo D2 – Fotografia 23). Julga-se premente esta abordagem porque um projeto trata-se de “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema (Katz & Chard, 1997, p. 3) sendo que, para a sua concretização é fulcral ser dado destaque “ao processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27).

Numa primeira fase, estando as crianças imersas e motivadas na temática em questão e, após a definição do problema – O que sabemos sobre a nossa cidade? – a díade realizou um diálogo em grande grupo, no qual a mestrande assumiu o papel de mediadora, problematizando e colocando questões às crianças. Durante esta fase, foi fulcral a ajuda do par pedagógico que anotou todas as informações, relatos de experiências e conhecimentos prévios que foram referidos pelo grupo. Tal como refere Helmes (2010, citado por Vasconcelos, 2012), “parte-se de um conhecimento base” (p.14) para se

proceder à exploração de novos conceitos, criando assim múltiplas oportunidades de aprendizagem. Questionar as crianças em relação ao que sabem relativamente aos monumentos e locais emblemáticos da sua cidade e dar relevância às suas partilhas é efetivamente relevante uma vez que “as discussões permitem às crianças partilharem o que sabem individualmente sobre o tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 224). Neste sentido, julga-se pertinente mencionar algumas afirmações que as crianças disseram ao longo do diálogo: “a Torre dos Clérigos é muito, muito alta” (Mt.); “o rio que passa por baixo das pontes é o rio Douro” (Ro.); “As pontes servem para ligar as cidades. Se não as pessoas tinham de ir de barco ou a nadar e molhavam-se” (Ri.); “há meninos que quando está calor saltam da ponte D. Luís” (Mr.); “Na estação de S. Bento há muitos comboios” (H.); “A câmara municipal fica na Avenida dos Aliados. A minha mãe trabalha lá” (Mi.); “Nós já fomos ao Palácio de Cristal. Lá da pra ver o rio e também tem pavões bonitos” (F.); “Eu já andei num barco com o meu avô. Fomos ver as pontes. São 6: Ponte D. Luís, Ponte do Freixo, Ponte da Arrábida, Ponte Dona Maria e, ups, não me lembro do resto.” (Ro). Questionadas as restantes crianças, acerca dos nomes das outras pontes, constatou-se que nenhuma sabia, tendo demonstrado, no entanto, bastante interesse em descobrir. Atendendo ao facto de a diáde ter como intuito instigar a curiosidade e o espírito de iniciativa, optou-se por estabelecer um “mistério” que amplificou a curiosidade das crianças. Neste sentido, foi solicitado às crianças que arranjassem uma forma de o decifrar e que, no dia seguinte partilhassem a resposta com o grupo. Algumas crianças indicaram ter pesquisado, com os pais e/ou avós, na internet ou em livros sendo que uma referiu que o pai sabia, lhe disse e escreveu num papel para nós lermos aos amigos (cf. Anexo D2 – Fotografia 24). Foi ainda solicitado às crianças que desenhassem o/os monumentos que maior interesse lhes tinham suscitado, uma vez que a representação gráfica possibilita que a criança comunique ideias, organize o seu pensamento, a par de, estimular nas crianças a capacidade e possibilidade de representarem os objetos segundo o seu ponto de vista e experiência (Maia, 2008).

De seguida, e como forma de nortear o desenvolvimento do projeto, a diáde, optou por efetuar uma votação para aferir o interesse de cada criança pelos monumentos e locais que, no momento de diálogo e nos desenhos efetuados tinha incidido maior curiosidade. Neste sentido, sete crianças referiram as

pontes do Porto, seis a estação de S. Bento, cinco a Torre dos Clérigos e, por fim, três a Avenida dos Aliados (cf. Anexo D2 – Fotografia 25). Foi então consensual que o projeto se desenrolaria acerca das pontes do Porto tendo então as crianças, globalmente, demonstrado uma maior propensão e interesse sobre a Ponte D. Luís.

Decidido o tema a abordar, as crianças foram questionadas acerca daquilo que sabiam e do que gostariam de saber acerca da referida Ponte, tendo a informação sido organizada numa folha colocada posteriormente na parede estipulada para o Projeto (cf. Anexo D2 – Fotografia 26). Assim sendo, as crianças referiram saber que: “passa o rio por baixo” (H.), “andam barcos no rio” (Ri.), “tem ondas no rio” (M.I.), “passa o metro por cima e carros por baixo” (Ro.), “as pessoas andam na ponte” (V.) e “alguns meninos atiram-se para o rio” (Mt.). Relativamente ao que ansiavam saber, as crianças mencionaram: “quando foi construída?” (Ro.), “Por quem e porquê?” (geral), “será que é de metal?” (geral), “será que foi construída por carpinteiros?” (Ro.)

Posteriormente, a díade, inquiriu as crianças acerca da forma de como poderiam obter resposta às questões existentes. A resposta foi “você podem nos dizer ou vamos à internet” (Ri.), “ou então podemos ir ver em livros, eu trouxe um sobre o Porto e fala da Ponte” (V.). O V. foi buscar o livro em questão e, a díade, apresentou-o ao grupo. No entanto, tratava-se de um livro composto essencialmente por fotografias não permitindo assim, obter a informação pretendida. Todavia, o par pedagógico tinha levado um livro intitulado de “Um saltinho ao Porto” escrito por Isabel Zambujal e com ilustrações de João Fazenda. A sua exploração permitiu responder às questões previamente estipuladas, excetuando, naturalmente a “será que foi construída por carpinteiros?” que as crianças através do questionamento acerca do que é um carpinteiro, rapidamente concluíram que não.

De referir que, o H. questionou a díade acerca da possibilidade da construção de uma ponte dizendo que “quando falamos sobre os celtas também fizemos as casas deles”. Todas as crianças revelaram interesse e motivação para a construção da referida ponte acrescentando que, “temos de fazer o rio e barcos” (Ri.), “podia ter pipas de vinho do porto nos barcos” (Ro.), “tem de ter o metro na parte de cima e carros na de baixo. A ponte é assim” (Mi.), “temos de a pintar de cinzento” (S.), “e desenhar casas coloridas” (M.I.), “e também pessoas a passear e a comer gelados” (Mr.).

A partir daí, desenrolou-se todo o processo da construção da maquete, tendo sido consensual que, primeiramente, era preciso fazer o Rio Douro. Neste sentido, o par pedagógico levou tecido para se proceder à pintura que culminaria no Rio Douro sendo que, foram as crianças mais novas do grupo, com 3 anos, que, duas a duas, procederam à sua pintura com esponjas (cf. Anexo D2 – Fotografia 27 e 28).

De seguida, o grupo decidiu que se deveriam fazer barcos para o rio e construir a ponte. Neste sentido, a díade, propôs, a todo o grupo, a construção de barcos em origami ficando um elemento a auxiliar as crianças de 3 e 4 anos e, o outro com as crianças de 5 anos. De referir que, as crianças de 3 e 4 anos tinham à priori decorado as folhas com recurso a lápis de cera tendo, as de 5 anos, optado por as pintar aquando da conclusão do barco e, com recurso a tinta (cf. Anexo D2 – Fotografias 29 a 32). Salienta-se ainda que, a ponte foi cortada e pintada pelas crianças de 5 anos tendo sido, naturalmente, necessária a intervenção da mestrandia para proceder ao corte com x-ato (cf. Anexo D2 – Fotografia 33).

Terminada a construção da Ponte, as crianças constataram que faltava construir o metro e os carros para colocar nos respetivos tabuleiros e ainda as casas e as pessoas para simbolizar a ribeira. Questionadas sobre como tal poderia ser feito, responderam “podemos fazer um desenho com pessoas e casas e depois cortamos” (Ri.), “e assim podemos juntar desenhos de vários meninos e colar com cola” (G.). Por conseguinte, a Ri. e a M.I., ficaram responsáveis com por juntar os vários desenhos das casas e, cola-los numa folha, simbolizando assim a ribeira. Ademais, a C. disse querer pintar o metro e desenhar pessoas à janela e ficou responsável por essa tarefa (cf. Anexo D2 – Fotografia 34). No entanto, ainda faltava proceder à construção dos carros sendo que, o H. e o P., de 3 anos, ficaram responsáveis por tal tarefa. Terminada a pintura e colada a planificação, efetuada pela díade, daquilo que era um prisma quadrangular, as crianças não se revelaram satisfeitas dizendo que faltavam as rodas para parecer mesmo um carro. Inquiridas sobre como as poderiam representar, concluíram que poderiam colar botões, tendo o A. e a S. ficado responsáveis pela escolha e colagem dos mesmos. De realçar que todas as crianças participaram ativamente na construção da maquete podendo assim “contribuir para o trabalho de projeto [o que leva a que] cada uma delas [se sentisse] incluída na vida do grupo” (Katz & Chard, 1997, p. 157).

Terminada a construção da maquete, e estando o grupo habituado a partilhar os trabalhos desenvolvidos e os conhecimentos adquiridos com as outras salas de atividades, sugeriram a divulgação do projeto (cf. Anexo D2 – Fotografia 35). Para tal, procedeu-se à eleição de dois porta-vozes, o Ro. e a Ri. para comunicarem à sala A, as várias etapas decorridas. Neste sentido, primeiramente, a mestranda efetuou a leitura do poema subordinado à temática do Porto que serviu de mote ao Projeto em questão. De seguida, o R. e Ri., mostraram as fotografias expostas na parede da sala, evidenciando os vários locais existentes, referindo aquilo que já sabiam à priori e aquilo que, inicialmente, intencionavam saber. De realçar que, indicaram, com precisão, a data da inauguração o assim como o nome do engenheiro responsável, Théophile Seyrig. Posteriormente, apresentaram a maquete desenvolvida, referindo os seus constituintes “esta é a ponte D. Luís. Por cima passa o metro e em baixo os carros. Do outro lado da Ponte está Gaia” (Ro.), “estes são os barcos, é como se fossem os barcos rabelos que levam vinho pelo Douro” (Ri.), “Vinho do Porto que vai em pipas. Vejam, fizemos uma!” (Ro.), “e aqui temos a ribeira, com as casas coloridas e pessoas a passear” (Ri.), “ahhh e ainda falta dizer que, no verão, às vezes, há meninos que se atiram da ponte para o rio” (Ro.). Tendo-se, a partir daí, estabelecido um diálogo entre as crianças de ambas as salas surgindo então, algumas questões das crianças da outra sala, que obtiveram prontamente resposta.

No dia seguinte, ocorreu a divulgação do projeto às crianças da sala C, tendo-se seguindo a mesma dinâmica sendo, no entanto, de referir que foram eleitas duas novas porta-vozes, a Ma. e a C..

Julga-se pertinente aludir a facto de, inicialmente a mestranda optar frequentemente pela organização em grande grupo, sendo que, posteriormente percebeu que esta estratégia nem sempre se apropriava à situação, sendo necessário recorrer a outras. Por conseguinte, e com o desenvolvimento da metodologia do trabalho de projeto, a mestranda acudiu-se, com mais frequência, da realização de atividades em pequenos grupos, pares e individualmente, nunca excluindo a organização em grande grupo, sendo esta mais frequente aquando da realização de diálogos, partilha de ideias, informações e saberes, bem como na tomada de decisões. De referir que, apesar de estes tipos de organização diferirem entre si, partilham um traço em comum, sendo este “encorajar as crianças a envolverem-se ativamente com

materiais, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 370).

É possível enquadrar as áreas e domínios de conteúdo das OCEPE nas diversas etapas e tarefas desenvolvidas sendo que será, neste momento, efetuado de forma clara sucinta. A área de formação pessoal e social foi transversal a todas as etapas nos vários momentos de diálogo e discussão inerentes a uma metodologia que veicula declaradamente uma participação colaborativa e democrática.

No que concerne à área de expressão e comunicação, esta perspetivou-se sob a forma do domínio da educação artística, mais concretamente no subdomínio das artes visuais, presente nas várias tarefas artísticas realizadas veiculadas no recorte, colagem, pintura e ainda sensibilidade e sentido estético inerentes à montagem da maquete. Realça-se ainda o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, presente essencialmente nas sucessivas comunicações orais, na funcionalidade da escrita e sua utilização em contexto e prazer e motivação para ler e escrever aquando da redação dos conhecimentos prévios e dos conhecimentos que se pretendiam adquirir. Ademais, percebe-se a organização e tratamento de dados no momento da votação do local a indagar e ainda, geometria e medida, nas várias medições inerentes à construção da ponte, da base da maquete, do tamanho dos barcos, do metropolitano e ainda dos carros, referentes ao domínio da matemática.

Ulteriormente, refere-se a área do conhecimento do mundo que abrangeu a ampliação de diversos conhecimentos relacionados com a história da cidade do Porto, a sua localização geográfica e algumas singularidades culturais.

Relativamente ao desenvolvimento de competências profissionais, a experimentação da metodologia de trabalho de projeto permitiu que a mestrandia aferisse acerca das suas potencialidades na promoção e desenvolvimento da autonomia, da participação e ainda da valorização dos interesses e decisões das crianças. De referir que, o envolvimento de todos os protagonistas possibilita a ampliação de múltiplas capacidades das crianças, coadunando com aquisições de conhecimentos significativos. A metodologia de trabalho de projeto estando inserida nas pedagogias participativas percebe-se a criança como um ser munido de competência e atividade e norteadora do seu percurso, tendo a possibilidade de seguir a sua vontade de

forma criativa e intencional. Sendo que, a motivação para a aprendizagem está patenteada no interesse intrínseco da criança na tarefa a realizar.

Tendo sido perceptível um elevado interesse das crianças por atividades no âmbito da Educação Artística, foram propostas várias e diferenciadas, salientando-se a exploração de digitinta (cf. Anexo D2 – Fotografias 36 e 37), a pintura com materiais diversificados (esponjas, escova dos dentes, coadores, carros) (cf. Anexo D2 – Fotografias 39 a 41) e a construção de foguetões com recurso a recorte e colagem (cf. Anexo D2 – Fotografias 42 a 45).

Tal como foi referido no segundo capítulo, existe um projeto no âmbito das ciências experimentais que, por se tratar de uma lacuna comum, se estende a todas as salas da valência de Pré-Escolar do Agrupamento, O “Projeto de Ciências Experimentais do Departamento da Educação Pré-Escolar”. Neste sentido, a diáde, propôs às crianças diversas atividades neste âmbito sendo de destacar a experiência “Flutua ou não flutua” (Anexo D2 – Fotografias 46 a 49) que consistiu na aferição da flutuação ou não de materiais de distintas constituições. Ademais, salienta-se outra atividade que grande impacto e interesse despoletou, a criação de pega monstros (Anexo D2 – Fotografias 50 a 56).

Relativamente ao desenvolvimento de competências profissionais relativas ao estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, salienta-se a proficiência da integração num grupo etariamente heterogéneo. Considera-se que constituiu uma mais-valia pelo facto de possibilitar que a mestranda interagisse com crianças de idades distintas e com níveis de desenvolvimento diversificados.

Em suma, considera-se que as vivências veiculadas pela prática educativa e a reflexão inerente em torno destas contribuíram, de forma muito significativa, para o desenvolvimento das suas competências profissionais. Contudo, a mestranda está consciente que, apesar de se findar este ciclo da sua formação, existe a necessidade de continuar a formação ao longo da vida para, assim, construir novos saberes, bem como fortificar as aprendizagens construídas durante este período.

4. REFLEXÃO FINAL

Neste capítulo final, a mestranda propõe-se a refletir globalmente acerca dos constrangimentos e limitações verificados ao longo das Práticas Educativas Supervisionadas, integrando ainda as potencialidades e oportunidades que favoreceram o seu desenvolvimento enquanto profissional. De referir que, sendo um momento que alude ainda às futuras possibilidades de aprendizagem ao nível do desenvolvimento de competências profissionais, destaca-se também a progressiva construção da sua identidade enquanto educadora de infância.

O presente relatório reveste-se de elevada pertinência pelo facto de se afirmar como o culminar de um percurso formativo que decorreu durante três semestres. Destaca-se que, para além de abranger os conhecimentos construídos, alia um paralelismo entre a teoria e prática num constante movimento de ação-reflexão que traduz o próprio ato de aprender.

De facto, é necessário aprender, com as experiências bem-sucedidas e com os erros e percalços que surgem pelo caminho. É preciso acomodar novos conhecimentos integrando-os com os prévios e com situações reais. Só assim permanecem realmente e se tornam significativos, quando ultrapassam as páginas dos livros teóricos e se mobilizam no contexto. Mesmo que nem tudo seja perfeito e se reflita integralmente, pois os contextos são diferentes e as crianças também. Mas a experiência, a prática, as tentativas e os erros, constroem aprendizagens significativas. Não se constroem aprendizagens de maneira passiva e acomodada. Para construir bons alicerces é preciso ousar, fundamentar e fazer acontecer. Entrelaçar todos estes ingredientes de modo a construir uma estrutura firme e inabalável.

Julga-se pertinente evidenciar as vantagens de as práticas educativas terem decorrido em locais amplamente distintos, uma instituição privada e uma pública. Este contraste de realidades possibilitou o enriquecimento pessoal e profissional da mestrada. Ademais, salienta-se que a metodologia de investigação-ação utilizada pela mestranda permitiu que esta desenvolvesse múltiplas competências, integrando os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Esta metodologia revelou-se então um precioso

meio de ampliação de conhecimentos, permitindo desenvolver paralelamente a sua competência profissional, na medida em que esta metodologia se constitui como “um recurso apropriado para a melhoria da educação e do desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19). Considera-se então que a metodologia de investigação-ação adquire um papel fundamental para o apoio do/da educador/a de infância, por instigar a investigação da sua própria ação, com o intuito de colmatar dificuldades evidenciadas na prática e adequar a sua ação pedagógica ao observado no contexto. Neste sentido, ao longo das práticas educativas, a mestranda, estando ciente da relevância de uma reflexão constante acerca da sua ação, adotou uma atitude crítica e indagadora, questionando as suas ações e problematizando-as, com o intuito de as aprimorar e adequar. Por conseguinte, pode-se enaltecer a proficuidade da articulação entre os conhecimentos teóricos e as situações reais da prática, ocorrida em ambos os estágios desenvolvidos, como primordial e fulcral para a ampliação das competências profissionais da mestranda.

De referir que, ao invés de o fazer apenas de forma independente, procurou, sistematicamente, refletir com o par pedagógico e ainda com as educadoras cooperantes que, ao longo de todo o processo se mostraram disponíveis para auxiliar em tudo o que fosse necessário respondendo a todas as questões e encaminhando a discente no sentido de uma maior autonomia e de uma maior confiança nas suas capacidades enquanto profissional. Importa então salientar que um profissional de educação deve trabalhar de forma colaborativa para assim garantir uma maior eficácia no desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Relativamente ao trabalho de equipa desenvolvido, a estagiária destaca que proporcionou inúmeras aprendizagens quer ao nível profissional quer ao nível pessoal. No entanto, importa referir que este percurso em conjunto não foi isento de obstáculos, porém, todos os percalços foram sempre rapidamente superados e o balanço do trabalho em equipa é, sem sombra de dúvidas, positivo. A díade revelou-se bastante unida o que permitiu um constante e valioso diálogo reflexivo conjunto, acerca dos pontos mais e menos positivos da prática. Relativamente às educadoras cooperantes assim como às assistentes técnicas considera-se relevante e merecedor de enfoque o grande apoio que foi continuamente prestado, tanto no dia-a-dia, como no

conhecimento das características de cada criança com o intuito de adequar as estratégias utilizadas às características individuais de cada uma.

Salienta-se ainda a relevância de todos os processos de reflexão e avaliação formativa que a mestranda integrou durante as PES. A realização de todas as narrativas reflexivas, as reuniões tanto com a equipa educativa, como as de supervisão e avaliação, constituíram um processo de regulação indispensável.

Julga-se pertinente referir aquele que, a priori, se constituiu como um misto de receio e de motivação, o desafio de estagiar numa sala de 1 ano. Se por um lado a pouca experiência com crianças desta faixa etária se repercutia numa inquietude, por outro lado, a vontade de aprender supria todas as ansias e receios. O principal motivo que preocupava a mestranda prendia-se com o facto de não terem a linguagem verbal desenvolvida, facto que, rapidamente foi ultrapassado com a constatação de que, a linguagem não verbal aliada à “linguagem dos afetos” coadunou com um progressivo conhecimento das crianças e das suas vontades e a um estreitamento de laços afetivos.

Relativamente à valência de Educação Pré-escolar, evidencia-se a experimentação da metodologia de trabalho de projeto que se constitui como uma forma singular e modelar de trabalhar construtivamente na sala de atividades. Permitiu que as crianças fossem verdadeiramente as protagonistas do processo, seguindo os seus interesses e, negociando com os pares os caminhos a trilhar. Naturalmente que, no decorrer de todo o processo foram surgindo algumas diversidades que, em diálogo e com alguma mediação do adulto, foram ultrapassadas.

Julga-se pertinente mencionar que as diversas unidades curriculares inseridas no plano de estudos se revelaram de extrema importância por permitirem a construção de saberes e competências de conteúdos específicos, levando a um enriquecimento de experiências e aprendizagens. Dando agora enfoque às unidades curriculares de PES I e PES II, importa evidenciar que, envolveram a mestranda em aprendizagens relevantes e na consolidação de saberes já adquiridos, beneficiando a construção do saber profissional. Possibilitaram de igual modo, a interpretação de perspetivas pedagógicas assim como de quadros teóricos e legais sustentadores da prática.

Salienta-se ainda que, só a prática permite desenvolver e agudizar outras competências profissionais e pessoais, na medida em que é no terreno, através da experimentação, que surgem as dificuldades e as limitações para, depois,

refletir e superar. Assim sendo, e seguindo uma perspectiva que veicula uma contínua aprendizagem, ao longo da vida, a mestranda, considera que deve consolidar o seu desempenho, adequando sempre a sua ação aos desafios que possam surgir. Por conseguinte, é fulcral que continue a ampliar as suas competências para que o seu desempenho convirja sempre numa prática pensada e refletida. De referir ainda que todos contextos, assim como todas as crianças são diferentes e, estando a própria sociedade em constante mudança e evolução, o/a educador/a de infância deve-se adequar aos seus contextos e à mudança da realidade, considerando igualmente que “a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo” (Flores & Simão, 2009, p. 8).

Em suma, a Prática Educativa nas duas valências, assim como a globalidade das Unidades Curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar, revelaram-se profícuas e contribuíram para o crescimento da mestranda ao nível pessoal e profissional. Proporcionaram o contacto com um elevado conjunto de experiências, materiais e conhecimentos que serão, com certeza, relevantes na sua vida futura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Bertram, T & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Brazelton, T. B. (2006). *O grande livro da criança- o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (9.^aed). Barcarena: Editorial Presença.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. J., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revistas Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Elfer, P., Goldschmied, E., & Selleck, D. (2012). *Key Persons in the Early Years: Building relationships for quality provision in early years settings and primary schools* (2.^a ed.). Abingdon: Routledge.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação.
- Flores, M. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Edições Pedagogo.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a ciência e a tecnologia.
- Fontoura, M. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Modelos curriculares na educação básica. o caminho das pedagogias explícitas. In J. O. F. (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 15-16). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (2007). *Construtivismo, Teorias, Perspectiva e Prática Pedagógica*. Artmed.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos O Atendimento em Creche* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Golschmied, E. (2002). *Educar en la Escuela Infantil*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- HighScope (s.a.). *Preschool Curriculum Content: A Framework for Understanding and Supporting Children`s Learning*. Acedido em março de 2017 em

- <https://portal.redesetgrow.com/documents/20147/76312/PreschoolKDI+2016-2017.pdf/obf5a622-ec8d-7350-2e8f-7b1a5d41395b>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Miras, M. (1999). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In E. M. C. Coll, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 57-77). São Paulo: Editora Ática.
- Niza, S. (1992). *Em comum assumíamos uma educação democrática*. In G. Vilhena, J. Soares, & M. Henrique, *Nos 25 anos do movimento da escola moderna portuguesa* (pp. 39-47). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho (org), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular HighScope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 62-108). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva da Associação Criança: A Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Papalia, E., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Mc Graw Hill de Portugal, Lda.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rogoff, B., Malkin, C., & Gilbride, K. (1984). Interaction with babies as guidance in development. In B. & Rogoff, *Children`s learning in the zone of proximal development* (pp. 31-44). San Francisco: Jossey Bass.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Colecção CiDinE. Porto: Porto Editora
- Santos, M. L., Gaspar, M. F., & Santos, S. S. (2014). *A ciência na educação pré-escolar*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I. L. (1998). Projetos em educação pré-escolar e projeto educativo de estabelecimento. In L. Katz, I. L. Silva, J. B. Ruivo, & T. Vasconcelos, *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 91-121). Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade: As crianças como atores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.

- Solé, I., & Coll, C. (1997). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabalza, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 8-27). Porto: Edições ASA.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa-Professores.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Agrupamento (2015/2017). Projeto Educativo: *Escola com sentido(s)* (PE).

Porto

Creche (2015-2016). Projeto de Trabalho de Grupo: O Despertar dos sentidos (PTG). Porto.

Creche (2015-2016). Projeto Pedagógico (PP). Porto.

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

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

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro – *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. *Diário da República* n.º34 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro- *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º. 237. Lisboa: Ministério da Educação

Portaria n.º 262 de 31 de Agosto. Diário da República n.º 167 – 1ª série. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social

Pré-Escolar (2016/2017). Projeto Curricular de Grupo (PCG). Porto

NM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

março | 2017