

Cátia Andreia Pereira Araújo

## **Relatório de Estágio**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho | 20**14**



# AN

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2014



Cátia Andreia Pereira Araújo

## **Relatório de Estágio**

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

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro*

*Coorientador: Prof. Carlos Jorge De Sá Pinto Correia*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**14**



## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso académico foram muitas as pessoas que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, Ana e Jaime, por todo o amor incondicional, carinho, apoio e incentivo para percorrer este caminho. Estiveram sempre do meu lado nos bons e maus momentos deste meu percurso formativo. Obrigada por todas as palavras que me deram força para continuar e, conseguir assim, chegar à reta final.

Ao meu namorado, João, por ter estado sempre presente. Pela força e incentivo nos momentos que mais precisei. Pelas horas passadas a meu lado nos momentos de estudo e realização de trabalhos. Por acreditares em mim e nunca me deixares desistir dos desafios que enfrentei.

Ao meu par pedagógico e melhor amiga Inês Monteiro, com quem partilhei muito da minha vida. Foste igualmente responsável pelo meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço todas as horas de estudo e trabalho partilhadas, desde a licenciatura até este momento. Obrigada por teres estado sempre do meu lado, pelas conversas, pela força, pelos sorrisos, pelas lágrimas.

Às amizades que surgiram este ano, ao longo do mestrado. Agradeço todos os momentos proporcionados que irei sempre recordar.

Ao meu supervisor institucional, Prof. Carlos Jorge Correia, pelo conhecimento partilhado e orientação que contribuíram para o meu crescimento profissional.



## RESUMO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, presente no ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresenta-se este relatório de estágio, que procura efetuar uma reflexão acerca da ação educativa praticada e desenvolvida em contexto creche e jardim de infância. Este relatório apresenta, igualmente, uma abordagem ao nível dos processos educativos que foram desenvolvidos ao longo do estágio, sendo estes a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, intrínsecos à metodologia investigação-ação. A articulação destes processos com os referentes teóricos e legais sustentou a ação da mestranda. Importa salientar que as narrativas reflexivas individuais, a elaboração de planificações com a equipa educativa, a reunião de avaliação reguladora e as reuniões com o supervisor institucional auxiliaram o desenvolvimento formativo da mestranda.

Este trabalho encontra-se organizado em três capítulos, mas os dois mais relevantes são o enquadramento teórico e legal, que apresenta um conjunto de referentes que fundamentam a ação da mestranda, e a análise reflexiva das atividades desenvolvidas ao longo do estágio, considerando a importância das mesmas para o desenvolvimento de competências profissionais.

A prática pedagógica permitiu avaliar as dificuldades sentidas e, desta forma, orientar a formanda para uma ação educativa mais equilibrada e adequada ao contexto. Tornou-se claro que este será um processo contínuo que se perpetuará ao longo da vida profissional, assim sendo, é importante a formação contínua de forma a atenuar as inevitáveis dificuldades e a melhorar a ação.

Palavras-chave: Ação Educativa, Creche, Jardim de Infância, Investigação-Ação

## ABSTRACT

Following the Supervised Teaching Practice, present in the study cycle of Master of Education Preschool, the graduate student presents this report, which makes a reflection on the educational activity practiced and developed in the context of day care and kindergarten. This report also presents an approach on educational processes that have been developed over this stage. These were observation, planning, action, evaluation and reflection, intrinsic to the action-research methodology. Coordinating these processes with the theoretical and legal related knowledge allowed a sustained action from the graduate student. It should be noted that the individual reflective narratives, the development of the weekly activity plan with the educational team, and meetings with the institutional supervisor helped in the formative development of the graduate student. This written work has been divided in three chapters but the two most relevant are the theoretical and legal framework, which present a set of referents that underlie the action of the graduate student, and the reflective analysis of the activities performed during the stage, considering their importance for the development of the professional skills. In conclusion, the pedagogical practice allowed to assess the experienced difficulties and, therefore, guide the trainee towards a more balanced and adequate educative action. It is clear that this will become a continuous process along a professional lifetime, and therefore, lifelong constant training will play an important role in mitigating the inevitable difficulties and seeking the action improvement.

Key-words: Educational Activity, Day care, Kindergarten, Action-Reserch

## ÍNDICE

1. Enquadramento Teórico e Legal	3
2. Caracterização Geral da Instituição de estágio	17
3. Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, e Apresentação de Eventuais Propostas de Transformação	23
Reflexão Final	43
Referências	47
Bibliográficas	47
Legais	49
Sitográficas	49

## ÍNDICE DE ANEXOS

### **Anexos tipo A**

Anexo A1 – Exemplo Planificação Semanal Pré-Escolar

Anexo A2 – Exemplo Planificação Semanal Creche

Anexo A3 – Exemplo Narrativa Individual Mensal

Anexo A4 – Grelha Avaliação Reguladora

Anexo A5 – Grelha Avaliação Final

### **Anexos tipo B**

Anexo B1 – Fotografias

Anexo B2 – Projeto Educativo da Instituição, Projetos Curriculares de sala

Anexo B3 – Planificações semanais pré-escolar

Anexo B4 – Planificações semanais creche

Anexo B5 – Narrativas reflexivas mensais

Anexo B6 – Avaliação reguladora e final



## INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, presente no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi proposta a realização de um relatório de estágio baseado na prática pedagógica desenvolvida na   em dois contextos, jardim de infância e creche. O curso supracitado, bem como o seu plano de estudos permite a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

Este trabalho apresenta uma visão geral do desenvolvimento da prática da mestranda, sem descurar os processos reflexivos e investigativos que estiveram sempre presentes ao longo do estágio.

Relativamente à estrutura do relatório, é relevante mencionar que este é constituído por quatro capítulos, que se vão complementando. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e legal e neste apresenta os vários referentes teóricos e legais que sustentam a prática da mestranda. Relativamente ao segundo capítulo, este apresenta a caracterização geral da instituição de estágio, onde são referidos aspetos como um pouco da sua história, localização geográfica, o projeto educativo, os recursos humanos e dinâmica dos mesmos e ligações à comunidade, bem como uma breve referência às salas de atividades onde a formanda estagiou e aos projetos curriculares de sala. O capítulo seguinte encontra-se relacionado com a descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, bem como a apresentação de eventuais propostas de transformação. Neste capítulo são abordadas as várias competências com as quais a formanda se deparou e melhorou ao longo do tempo, bem como as dificuldades e constrangimentos sentidos. São, igualmente, descritas as atividades dinamizadas pela formanda, que considerou significativas, após uma reflexão sobre as mesmas. A reflexão esteve sempre presente e foi relevante para perceber quais os aspetos a melhorar na prática desenvolvida. Mesmo os momentos de reflexão com o par de formação e com as educadoras cooperantes foram tidos em consideração, uma vez que proporcionaram várias aprendizagens, tanto a nível profissional como pessoal. A reflexão final incide no percurso de formação da mestranda, tendo em conta as potencialidades e constrangimentos da mesma, bem como as aprendizagens construídas ao longo do estágio.

Por fim, verificam-se as referências bibliográficas, legais e sitográficas; os anexos que estão divididos em anexos tipo A e anexos tipo B, e os últimos encontram-se disponíveis em suporte digital.



## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo, de cariz teórico e legal, tem como objetivo sustentar e apoiar todas as opções educativas relevantes para a ação pedagógica em Educação de Infância. As opções educativas foram consideradas pertinentes ao longo da formação da mestranda, uma vez que contribuíram para o desenvolvimento do processo de competências profissionais.

Uma vez que a prática pedagógica da díade de formação decorreu nas valências creche e jardim de infância é significativo abordar as mesmas a um nível histórico bem como teórico e legal.

Considera-se necessário realizar um enquadramento histórico relativamente à educação pré-escolar, de forma a conhecer o aparecimento e evolução da mesma.

Com o começo da industrialização, no século XIX, foi sentida a necessidade social de guarda das crianças, uma vez que as mães se encontravam a trabalhar. Os primeiros contextos serviam apenas para assistir as crianças, tendo em conta as alterações sociais que surgiram na altura (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

### Aquando da Implantação da República

o ensino infantil deveria ter como finalidade a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os 4 aos 7 anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária, ou seja, o ensino infantil aparece assim como uma preparação para a escola primária, mas com características diferenciadas” (Cardona, 1997, p.36).

Já no Estado Novo a educação de infância era vista como uma tarefa das mães de família, tendo em conta a posição do regime político perante o papel atribuído às mulheres. Foi visível um retrocesso na educação de infância, uma vez que esta voltou a ser “considerada como tendo uma missão essencialmente assistencial, sendo depreciada a sua função educativa” (idem, p.50).

Nos anos 60, do século XX, verifica-se uma evolução social, existindo melhores condições de vida, o que direciona uma maior atenção às crianças e a educação de infância “passa a ser cada vez mais valorizada” (idem, p.58). Surge, também, inspiração pelas ideias do Movimento da Escola Moderna, baseada na pedagogia de Freinet. Estas ideias “implicavam a valorização de uma mudança no funcionamento da escola, defendendo-se que esta se tornasse menos repressiva e mais centrada nas vivências das crianças e na sua participação activa na gestão das actividades escolares” (idem, p.60).

Após 1974 a educação passou “a ser considerada a principal via para se alcançar o socialismo” (Cardona, 1997, p.72). Foi definida a rede oficial de educação pré-escolar e as instituições dependentes do Ministério de Educação destinam-se, apenas, às crianças a partir dos 3 anos de idade (idem). Às crianças que apresentam idades inferiores a 3 anos, não é feita qualquer referência.

Hoje em dia já é visível uma rede alargada de creches, bem como de jardins de infância, que dão resposta às necessidades das crianças como das famílias.

Focando, neste momento, a valência creche, segundo as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos, os objetivos específicos da creche são:

- a) Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afectiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global;
- b) Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança;
- c) Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detectadas (Despacho Normativo nº 99/89 de 27 de outubro de 1989, Norma II, p.4790).

Além dos supramencionados, este normativo também apresenta todas as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos.

Segundo a Educação dos 0 aos 3 anos, no contexto português, a “tutela dos cuidados e educação das crianças dos 0 aos 3 anos pertence ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade” (Recomendação nº 3/2011, 2011, p.18028). Acredita-se que a educação dos 0 aos 3 anos “em contextos exteriores à família tem um valor intrínseco, isto é, tem valor em si. [...] E a importância das interações sociais e da vida em grupo nos primeiros anos de vida.” (idem, p.10833).

Segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, a educação pré-escolar “é 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” (Lei nº 5/97, 1997, Capítulo I, Artigo 2º, p.670).

É igualmente referido que a educação pré-escolar destina-se a crianças “com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (idem, Capítulo II, Artigo 3º, p.670). As instituições podem ser de cariz privado ou público, sendo todas regidas pelo Ministério da

Educação e Ciência, que em parceria com o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social tentam expandir a rede Pré-Escolar de forma a dar resposta ao maior número de crianças. Esta parceria tem como resultado o estabelecimento de regras e normas organizativas e pedagógicas, assegurando também o acompanhamento, inspeção e avaliação das demais instituições. Segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar os objetivos da educação pré-escolar são:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (Lei nº 5/97, 1997, Capítulo IV, artigo 10.º, p.671 e 672).

O documento legal decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho, afirma que a “Lei de Bases do Sistema Educativo que consagra o direito à educação pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (idem, p.3340). No que concerne à Lei de Bases do Sistema Educativo, esta refere que

o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (Lei nº 46/86, 1986, p.3068).

Refere também que a frequência na Educação Pré-Escolar é facultativa, sendo encarada, essencialmente, como função das famílias. No entanto, pode-se verificar que na Lei Quadro da Educação “cabe ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar” (Lei nº 5/97, 1997, Capítulo II, artigo 3º, p.671).

A Educação Pré-Escolar deverá proporcionar às crianças

experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais, através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico. Apoiando as famílias na educação das crianças, importa proporcionar a cada uma oportunidades para a construção e desenvolvimento da sua autonomia, da sua socialização e do seu desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo que importa promover a sua integração social e predisposição para a entrada na primeira etapa escolar, o 1º ciclo do Ensino Básico” (Marchão, 2010, p.47 e 48).

Uma vez que a diáde de formação teve contacto com uma criança com necessidades educativas especiais (NEE) é importante salientar a existência do decreto-lei nº 3/2008 que refere a relevância da “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças” (idem, p.154). Considerou-se pertinente criar e adotar mais estratégias, de forma a incluir a criança em todas as atividades dinamizadas, bem como nos vários momentos de rotina. Sendo assim, as práticas educativas “devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitem responder às necessidades educativas dos alunos” (idem, p.154).

Relativamente ao educador de infância enquanto profissional, segundo Silva (1997) as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) têm o papel de “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas.” (idem, p.18). É importante ter em conta o decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e o decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto, que atende aos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. No perfil geral estão estabelecidas as competências transversais a ambos os profissionais, educadores e professores. O perfil específico, como o próprio nome indica, regulamenta as funções específicas de cada um dos profissionais.

O normativo que rege o perfil geral dos docentes menciona que os mesmos devem assumir a função de ensinar, apresentar uma atitude reflexiva, desenvolver actividades que proporcionam a inclusão de todas as crianças na sociedade, fomentar a autonomia e promover o bem-estar das crianças (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001). No que diz respeito ao

normativo que regulamenta o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância, este refere que na educação pré-escolar compete ao educador desenvolver o currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (Decreto-Lei nº 241/2001, secção II, ponto 1, p.5572). No que confere à organização do ambiente educativo, cabe a este profissional organizar o espaço e os materiais de forma a proporcionar às crianças aprendizagens significativas; também compete ao educador organizar o tempo de forma flexível, com a intenção de que as crianças comecem a desenvolver referências temporais. Relativamente à planificação, observação e avaliação é função do educador de infância observar as crianças para conhecer as suas necessidades e interesses para, posteriormente, proceder à planificação. Deve também estimular a curiosidade da criança, desenvolver atividades que favoreçam a cooperação entre as crianças, envolver os pais e a comunidade nos trabalhos desenvolvidos pelas mesmas, entre outros aspetos.

Neste seguimento de ideias, é fundamental atender às Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, bem como às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar são essenciais para os educadores de infância “planearem processos, estratégias e modos de progressão para que, ao entrarem para o 1º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo.” (Ministério da Educação, 2010). As metas encontram-se organizadas pelas áreas de conteúdos presentes no documento OCEPE e a sua organização e apresentação expõe características específicas, uma vez que adota os grandes domínios e diferencia alguns conteúdos menos evidenciados nas OCEPE. Estas, segundo Portugal & Laevers (2010) “definem-se como um quadro de referência oficial, comum a todos os educadores, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação.” (idem, p.9). Destacam igualmente a relevância de uma pedagogia estruturada, acarretando uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, sendo necessário que o educador “planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, citado por Portugal & Leavers, 2010, p.9).

As OCEPE (1997) regem-se pelos seguintes fundamentos:

o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens; a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada; a exigência

de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo (Silva, 1997, p.14).

Para o desenvolvimento curricular o educador tem de ter em conta as áreas de conteúdo, nomeadamente a i) Área de Formação Pessoal e Social, ii) Área de Expressão/Comunicação que abrange três domínios: domínio das expressões nas vertentes motora, plástica, musical, e dramática; domínio da linguagem e abordagem à escrita e domínio da matemática; iii) Área de Conhecimento do Mundo. À guia de síntese, a primeira área é considerada transversal, dado que todas as componentes curriculares devem contribuir e desenvolver nas crianças princípios e valores, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (idem, p.51). Quanto à Área de Expressão/Comunicação esta engloba “as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico e determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (idem, p.56). Por fim, a área de Conhecimento do Mundo está relacionada com a curiosidade natural que as crianças possuem para explorar e saber coisas novas, proporcionando-lhes “ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (idem, p.79).

Os dois documentos supracitados são fundamentais para orientar a ação do educador de infância bem como organizar o espaço educativo, de forma a suscitar o interesse, motivação e aprendizagens nas crianças.

Em contexto de estágio, a mestranda guiou-se pela abordagem *HighScope*, na sala de atividades “Planetas”, da valência creche. Este modelo pedagógico foi criado por David Weikart, em escolas públicas de Ypsilanti no Michigan, na década de 60 do século XX e dava resposta às crianças em risco, de famílias pobres. Mais tarde, através de várias investigações e estudos surge o modelo *Highscope* para bebés e crianças pequenas. Esta abordagem pretende que, crianças em idade pré-escolar, tenham oportunidade de explorar e experimentar ativamente tudo o que as rodeia, escolhendo, manipulando, transformando, considerando que a compreensão e a interpretação que a criança tem do mundo muda constantemente, valorizando todas as interações, seja com outras crianças ou adultos (Powell, 1991, citado por Post & Hohmann, 2011).

Tendo em conta o modelo *HighScope* e aprofundando esta abordagem verifica-se a existência de princípios orientadores a crianças e ao pré-escolar. Um deles é a *Roda de Aprendizagem* que abarca as seguintes ideias: aprendizagem ativa (encontra-se no centro), observação da criança, interação adulto-criança, ambiente físico e horários e rotinas. Estas ideias “orientam a abordagem aos cuidados e à educação em grupo de bebés e crianças pequenas” (Post & Hohmann, 2011, p.10). Os mesmo autores referem ainda que

desde o nascimento que os bebês e as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se dão de deslocar; como segurar e agir sobre objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores (Post & Hohmann, 2011, p.11).

Além disso os bebês e crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que captam a sua atenção. São escolhidos para brincar e explorar, iniciando ações do seu interesse particular e replicam a diversos acontecimentos que surgem no seu mundo. A comunicação de ideias e sentimentos ocorre através de gestos, expressões faciais, barulhos e por vezes palavras (idem). A aprendizagem ativa acontece de uma forma eficiente em contextos que “providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p.19). Convocamos os mesmos autores quando referem que as crianças que passam por esta experiência de aprendizagem ativa desenvolvem capacidades de pensamento e de raciocínio, e uma compreensão de si e das suas relações com os outros.

Outro aspeto intimamente ligado à aprendizagem ativa são as *experiências-chave*. Estas, segundo Post & Hohmann (2011), são “um conjunto de linhas orientadoras que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (idem, p.36). Proporcionam, também, uma imagem do que as crianças mais novas fazem, e do conhecimento e das competências que surgem das suas ações (idem). As *experiências-chave* estão organizadas em nove domínios abrangentes da aprendizagem de bebês-crianças pequenas: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce da quantidade e do número, do espaço e do tempo (idem, p.36).

Relativamente à observação da criança, esta “é uma componente fundamental [...], uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas.” (idem, p.15). O trabalho em equipa é fundamental para se conhecer o grupo de crianças e a interação (idem).

No que concerne à interação adulto-criança, quando esta é com adultos em quem confiam proporciona “o combustível emocional que os bebês e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no mundo social e físico” (idem, p.12). A proposta *HighScope* refere o estabelecimento de uma ligação preferencial entre a criança e o educador, e beneficiadora de um conhecimento favorável por parte do educador sobre cada criança. Alude igualmente à importância de um clima de confiança, a formação de parcerias com a criança e o apoio contínuo das intenções da mesma, realizado através do

conhecimento, respeito e abertura aos seus interesses e ideias (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

No que diz respeito ao ambiente físico este tem de ser seguro, flexível e pensado para a criança, com o intuito de proporcionar conforto e variedade, bem como favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança implica. A sala de atividades encontra-se organizada em áreas de interesse, tais como: a área de movimento, área de areia e água, área dos livros, área das artes, área dos blocos, área da casinha das bonecas e área dos jogos (Post & Hohmann, 2011).

Sendo assim, a sala de atividades deve estar bem organizada e flexível de forma a responder adequadamente aos interesses das crianças, que se encontram em constante mutação, promovendo assim as suas escolhas e auxiliando-as a obter um controlo sobre o seu mundo imediato (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Para finalizar, no que diz respeito a horários e rotinas “estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados. Ter esta figura como “uma “base” é garantia de um sentido de segurança para a criança muito pequena durante o período que está fora de casa.” (Post & Hohmann, 2011, p.15). O estabelecimento de horários e rotinas consistentes, ao nível de organização e interação, suscita na criança uma antecipação sobre o que vai acontecer de seguida. É importante realçar que estes horários e rotinas devem ser flexíveis, de forma a favorecer ritmos e temperamentos individuais. Apresentam uma certa repetibilidade que permite à criança explorar, treinar e ganhar confiança nas suas competências em desenvolvimento. O tempo de grupo é planificado, pelo educador, de forma flexível e centrado na criança, bem como a chegada e partida das mesmas que, em conjunto com os pais, tentam tornar esse momento divertido e reconfortante. As escolhas que as crianças realizam durante o dia acerca de atividades ou materiais devem ser apoiadas e encorajadas pelos educadores. Assim, os horários e rotinas concebidos são centrados nas necessidades e interesses das crianças, de forma a proporcionar um sentimento de controlo e pertença na mesma (idem).

Perspetivando ainda, a valência creche, é de salientar a abordagem de *Reggio Emilia* e a proposta de Elinor Goldschmied. O modelo pedagógico de *Reggio Emilia* surge na cidade de Reggio Emilia, no norte de Itália, no final da Segunda Grande Guerra Mundial. Um grupo de cidadãos uniu-se para construir uma escola, para crianças pequenas, e com a ajuda dos pais foram surgindo outras escolas na região. A primeira escola municipal é criada em 1963, dando assim início ao sistema municipal para a educação de infância de *Reggio Emilia* (Maia, 2008). Este modelo “assume-se como não centrado na criança nem dirigido pelo professor

mas originado na criança e enquadrado pelo professor e é, por isso, designado de “currículo negociado”” (Edwards, Gandini & Forman, 1993, citado por Maia, 2008, p.40).

Relativamente à organização dos espaços e materiais, a proposta Goldschmied e Jackson (2006) dirige a sua atenção para o papel de educador de infância organizador, uma vez que garante um ambiente seguro, tendo em conta a ventilação, disposição dos móveis e o estado de limpeza e de conservação dos espaços e materiais, tanto no ambiente exterior como interior (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Ao nível da organização e flexibilidade, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) referem que Goldschmied e Jackson (2006) reconhecem “a liberdade e a estrutura enquanto vetores fulcrais no papel do organizador e facilitador do educador de infância na organização do espaço da sala” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.32). Já na abordagem *Reggio Emilia* é salientada a natureza dinâmica do espaço, considerado ativo, uma vez que oferece diversas oportunidades de exploração e ação construtivas e é periodicamente reanalisado e modificado dada a sua essência flexível e aberta a mudanças, associada ao respeito pelas modificações dos interesses das crianças e das ideias novas que surgem no seio do grupo (Gandini, 2001; Rinaldi, 2001; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Na sala de atividades estas perspetivas referem a importância da organização em espaços de jogo com identidades próprias. As salas de atividades de Goldschmied devem possuir as dimensões suficientes para que as crianças consigam se movimentar livremente. Em salas a partir dos dois anos já são visíveis cantos com a sua própria identidade, tais como o canto tranquilo, o canto da casa, a zona dos jogos de mesa, a zona dos jogos de solo, a zona da pintura, a zona dos jogos de areia e a zona dos jogos com água (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Uma vez que as crianças em idades de creche exploram o mundo que as rodeia através do movimento e das sensações, *Reggio Emilia* considera que os materiais deverão guiar-se pela criação de um ambiente multissensorial e, para Goldschmied & Jackson (2006) surge também esta necessidade. Além de trabalhar ao nível dos cinco sentidos também dão importância ao sentido cinético, associado ao movimento corporal, exploração, manipulação e descoberta. As propostas de jogo mais conhecidas é o cesto dos tesouros e o jogo heurístico, os quais comportam materiais com um elevado apelo sensorial e manipulativo, que provocam uma pluralidade de experiências de aprendizagem (idem).

É importante ter em conta a organização do tempo e, segundo a perspetiva *Reggio Emilia*, os vários momentos do dia, tanto os iniciados como os finalizados, vão ao encontro dos interesses e desejos das crianças (Strozzi, 2001, citado por Thorton & Brunton, 2009; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Para Goldschmied e Jackson (2006) o estabelecimento

“de relações privilegiadas entre o adulto e as crianças exige outras condições propícias, designadamente um rácio educador-crianças que permita ao primeiro uma atenção privilegiada às idiosincrasias de cada criança, sobretudo ao nível da comunicação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.47).

Tendo em consideração a perspectiva *Reggio Emilia*, esta teve influência do psicólogo russo Vygotsky. Segundo Lino (2013), Vygotsky demonstrou como o “pensamento e linguagem se coordenam para formar ideias, elaborar planos de ação, que a criança será capaz de executar, controlar, descrever e discutir” (idem, p.115). Durante este processo o adulto desempenha um papel fundamental ao auxiliar a criança a “atuar ao nível máximo das suas capacidades, isto é, agir ao nível da “zona de desenvolvimento próximo”” (Vygotsky, 1979, citado por Lino, 2013, p.115). Ou seja, para ajudar a criança a desenvolver todas as suas capacidades e atingir níveis de desenvolvimento que sozinha era incapaz de o fazer, o adulto deverá ter um papel ativo no apoio intencional e sistemático que confere às crianças (Lino, 2013). Sendo assim, a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) “traduz a distância que separa o que o individuo (criança ou adulto) é capaz de fazer sozinho e o que consegue com a ajuda de outro mais conhecedor do que ele” (Maia, 2008, p.25). Para Vygotsky, “do ponto de vista educacional, é mais informativo saber o que uma criança pode fazer com “uma pequena ajuda” do que saber o que consegue fazer sem ajuda, pois o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazer amanhã por si só.” (Vygotsky, 1991, citado por Maia, 2008, p.25).

Analisando a abordagem *HighScope*, tendo em conta a educação pré-escolar, esta também apresenta uma *Roda da Aprendizagem* que “ilustra os princípios curriculares que orientam os profissionais envolvidos na abordagem High/Scoop na prática do seu trabalho diário com as crianças.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5). Os princípios presentes na *Roda de Aprendizagem* são: aprendizagem pela ação, experiências-chave, interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação.

É através da aprendizagem pela ação (viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão) que as crianças pequenas constroem o conhecimento que as auxilia a dar sentido ao mundo (idem). Os mesmos autores referem, igualmente, que o poder da aprendizagem activa vem da *iniciativa pessoal*. As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidades e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porem em prática (idem, p.5).

Relativamente às *experiências-chave* pré-escolares

são uma serie de descrições de acções típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças com idades compreendidas entre os dois anos e meio e os cinco anos. [...] As experiencias-chave são organizadas em volta destes tópicos: representação criativa; linguagem e literacia; iniciativa e relações interpessoais; movimento; música; classificação; seriação; número; espaço; e tempo.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.32).

Ao nível da interação adulto-criança, esta aproxima-se da perspectiva *HighScope* para crianças em idade da valência creche.

No que diz respeito à sala de atividades

o espaço é dividido em áreas de interesse específico, permitindo brincadeiras com água e areia, a construção, o faz-de-conta, o desenho e a pintura, a “leitura” e a “escrita”, a canção, a dança e actividades matemáticas [...] usam-se materiais naturais, comerciais e feitos em casa que, por estarem rotulados de forma que todos consigam “ler”, são procurados, utilizados e arrumados pelas crianças, sozinhas (Maia, 2008, p.35).

No que concerne à rotina diária, os educadores de infância devem-na planear de forma a apoiar a aprendizagem ativa, as crianças conseguem antever o que se segue, controlando assim o que fazem (idem). Outro aspeto a considerar é que a criança ao interiorizar a sequência da rotina “pode organizar o seu tempo e as suas actividades de forma independente” (Formosinho, 1996, citado por Maia, 2008, p.35). O processo planear-fazer-rever está incluído nessa rotina e permite às crianças expressar as suas intenções, pondo-as em prática e refletindo sobre as mesmas (Maia, 2008).

Tendo em conta a avaliação, esta acarreta várias tarefas que os educadores utilizam para observar as crianças, interagir com as mesmas e planear para elas. É através da observação que a equipa educativa recolhe informações, de forma a completar um instrumento de avaliação da criança denominado de COR (Registo de Observação da Criança). O preenchimento do COR é apoiado nos dados recolhidos em momentos de observação e reflexão realizados em equipa (Hohmann & Weikart, 2011). Segundo os autores referidos anteriormente, avaliar “na abordagem High/Scoop, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (idem, p.9).

No momento de estágio, na valência jardim de infância, a díade de formação encontrava-se numa sala de atividades na qual era visível a junção de elementos de várias perspectivas pedagógicas. A abordagem pedagógica dominante era *Movimento da Escola Moderna* (MEM). Esta perspectiva foi fundada em Portugal, “a partir do Grupo de Promoção Pedagógica do Sindicato Nacional de Professores, em 1976” (Niza, 1996, citado por Maia, 2008, p.44). Este modelo integra a metodologia de trabalho de projeto e segundo Vasconcelos (2012) esta é uma metodologia de trabalho cujo objetivo é a construção de conhecimentos em torno dos interesses das crianças e das metas posteriormente definidas, e ainda a oportunidade

para que esta construção se realize de forma coletiva. Vasconcelos (2012) afirma que o trabalho de projeto deve obedecer a quatro fases distintas:

i) Definição do tema. Deve estabelecer quais os problemas ou questões a serem investigadas e determinar os seus objetivos a partir das necessidades das crianças.

ii) Elabora-se uma planificação e desenvolvimento do trabalho. É neste momento que se registam os conhecimentos prévios da criança, o que querem investigar, as suas curiosidades e questiona-se de que forma podem descobrir as respostas às questões colocadas. Por fim, deve ser realizada uma planificação das atividades principais, com as estratégias, recursos de pesquisa, a definição do tempo de duração do projeto, e como será o final da investigação do mesmo.

iii) Execução do projeto, onde serão realizadas as atividades definidas previamente, sempre com a participação ativa das crianças.

iv) Avaliação final dos trabalhos programados e desenvolvidos.

É importante que a criança se exprima acerca destes processos pois é uma forma de construir saberes e competências. Segundo Castro e Ricardo (2002) o trabalho de projeto

pratica competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos; para aprender fazendo, para ligar a teoria à prática, para fazer uma interdisciplinaridade com «os pés assentes no chão», isto é, no projeto; para realizar aprendizagens e desenvolver as múltiplas capacidades das pessoas que são os alunos (os professores também desenvolvem algumas); para aprender a resolver problemas, partindo das situações e dos recursos existentes (idem, p.8).

Considerando, também, o espaço educativo desta abordagem, este encontra-se dividido em “seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala” (Niza, 2013, p.150). As áreas são i) um espaço para a biblioteca e documentação; ii) uma oficina de escrita e reprodução; iii) espaço de laboratório de ciências e experiências; iv) carpintaria e construções; v) um de atividades plásticas e um espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta” (idem). Convocamos o mesmo autor, uma vez que refere que “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças” (idem, p.151). É também numa dessas paredes que as crianças encontrarão todos os mapas de registo que facilitam a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa. Segundo este modelo, designam-se por *Plano de Atividades*, *Lista Semanal dos Projetos*, *Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas*, para manutenção da sala e de apoio às rotinas, o *Mapa de Presenças* e o *Diário do grupo*. Estes quadros de registo utilizados têm uma função sistemática, como plataformas de balanço e estudo para o desenvolvimento

lógico-matemático, linguístico e social dos grupos de atores que efetuaram os registos (Niza, 2013).

No jardim de infância, em que se preconiza o modelo pedagógico alicerçado nos pressupostos teóricos do MEM, as atividades são distribuídas pela manhã e pela tarde. De manhã decorre o trabalho ou atividades elegidas pelo grupo de crianças. Durante a tarde decorrem sessões de cariz informativo e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, alunos ou pelos educadores (idem, 2013).

Como afirma Niza (2013) a estabilização

de uma estrutura organizativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. Há, porém, dias em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências (idem, p.157).

Em suma, as perspetivas aqui apresentadas e abordadas partilham uma “raiz socio construtivista, no âmbito da qual se privilegia a criação de oportunidades para a participação da criança através de um exercício quotidiano em que este seu direito fundamental larga uma roupagem unicamente teórica para uma presença real na esfera praxiológica.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.30). Tendo em conta este princípio transversal, estas abordagens são também denominadas de pedagogias participativas (idem).



## 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

É de salientar que a díade de formação realizou 300 horas de estágio em dois contextos educativos: creche e jardim de infância. A instituição na qual o par pedagógico realizou o estágio denomina-se [REDACTED]. Esta instituição é de cariz particular, com fins lucrativos, e encontra-se a prestar serviços educativos desde 2001. Primeiramente a instituição situava-se no Largo Maestro Miguel Ângelo, no Porto, próximo da Avenida da Boavista e da Rua Marechal Gomes da Costa. Esteve instalado numa casa adaptada e, tal como hoje, já possuía as valências de Creche e Jardim de Infância. O projeto cresceu e a casa adaptada deixou de corresponder, adequadamente, às suas necessidades.

Em fevereiro de 2007 o [REDACTED] transitou para as instalações atuais, sitas na [REDACTED] [REDACTED] no distrito do Porto (cf. Anexo B1 – Fotografia 1). A instituição foi construída de raiz para que as características estruturais contribuíssem, de forma coerente, para uma prática pedagógica de qualidade.

A freguesia onde se localiza a instituição é uma área residencial com uma rede de transportes públicos, boas acessibilidades e uma diversidade de equipamentos sociais. O novo Centro de Saúde tem capacidade para atender 18 mil utentes, o novo instituto CUF e Hospital Magalhães Lemos realizam ações de sensibilização e prevenção para o tratamento e combate ao alcoolismo. Encontra-se também o Centro de Recuperação do Alcoolismo e Toxicodependência (CRATO), instituição de cariz privado com capacidade para 16 pessoas. Os centros sociais da zona envolvente como o Centro de Dia e Apoio Domiciliário da Paróquia e o Centro Paroquial de Aldoar, prestam serviços fundamentais de assistência e educação à comunidade. Relativamente à educação, existem uma creche e 4 jardins de infância públicos. No que diz respeito ao ensino básico pode-se verificar 3 escolas do 1º ciclo e uma E.B. 2,3. Esta freguesia dispõe também de uma Escola Superior de Enfermagem denominada Ana Guedes, a Escola Superior de Tecnologia de Saúde do Porto, a Escola Municipal de Arboricultura e a Escola Secundária Garcia da Horta.

A [REDACTED] é detentora de um Projeto Educativo, revisto este ano letivo 2013/2014. Este Projeto (cf. Anexo B2 – Documento 1) apresenta as seguintes informações: identidade e caracterização da instituição; identidade e caracterização da população da instituição; linhas orientadoras da ação educativa; perfil do educador; direitos e deveres dos colaboradores, pais e das crianças; acolhimento da criança e da família e relações pais-escola.

crianças são de ambos os sexos e frequentam o Berçário, Creche e o Jardim de Infância. Ao momento da realização do projeto, a instituição acolhia cerca de 50 crianças, distribuídas por 5 grupos. No que diz respeito aos recursos humanos deste estabelecimento de ensino são compostos por 4 Educadoras de Infância, 5 Auxiliares de Ação Educativa, uma Pedagoga/Sócio-gerente/Diretora, uma Cozinheira, uma Psicóloga, uma Nutricionista, uma Auxiliar de limpeza, um Professor de Capoeira e uma Professora de Música, embora os dois últimos não estejam sempre presentes na instituição.

Além dos espaços próprios para cada grupo de crianças a instituição também apresenta espaços para uso comum: Biblioteca e sala Polivalente/Refeitório. Possui também a sala de direção, a sala do pessoal, a sala dos Educadores, dois pátios exteriores (um no primeiro piso que apoia a Creche e outro no rés-do-chão que apoia o Jardim de Infância) e uma horta.

O Projeto Educativo desta Instituição baseia-se nos princípios fundamentais de que o jardim de infância assume dois elementos chave, a construção conjunta e participada do conhecimento e a transformação social.

Dando ênfase às linhas orientadoras da ação educativa, este projeto baseia-se nos seguintes aspetos:

- Crianças, pais, educadores, professores e auxiliares, formam uma Comunidade Educativa em que todos são, simultaneamente, sujeito e objeto do processo educativo agindo e interagindo de acordo com uma pedagogia crítica;
- Educar as crianças **no respeito**, na **honestidade** e nos **afectos**, pela vivência espontânea e dinâmica de dar e receber;
- O processo educativo inspirado em conceções pedagógicas advindas do pensamento de mentores do projeto *Reggio Emilia*, e de educadores como Maria Montessori mas, sobretudo, Celestin Freinet e Paulo Freire;
- Experiências vivenciadas de solidariedade, que promovam a Fraternidade, a Justiça e a Paz;
- Desenvolver valores de democracia e de participação crítica na vida coletiva, local e nacional:
  - Fomentando uma **atitude democrática** nas **tomadas de decisão**;

- Desenvolvendo a **capacidade de argumentação** e de **exposição** dos seus **pontos de vista**, em grupo;
- Promovendo o sentido de **autoconfiança**.
- Promover a interculturalidade, desenvolvendo uma cultura de respeito pela diversidade, alicerçada no sentido de cooperação;
- Refletir sobre os valores e costumes da nossa cultura e educar na tolerância pelas outras culturas;
- Fazer a experiência de se colocar na posição do outro (vivência empática), veiculando a importância de respeitar as opiniões dos outros, mesmo quando são diferentes das nossas ([redacted], 2013, p.7).

Ao nível do Perfil do Educador a instituição privilegia as seguintes características do educador docente e não docente:

- Clareza relativamente aos princípios contemplados nas Linhas Orientadoras de Ação;
- Empenho e entusiasmo;
- Competência profissional em contínuo processo de formação;
- Humildade e consciência dos próprios limites;
- Espírito crítico, equilíbrio, integridade e coerência;
- Abertura e compreensão das atitudes e linguagem das novas gerações. ([redacted] - [redacted], 2013, p.8).

Estas características devem revelar-se nos seguintes sinais da sua ação educativa

- Acolhimento, proximidade e diálogo;
- Alegria e simplicidade;
- Serenidade, firmeza e doçura;
- Respeito e atenção à diversidade;
- Paciência ativa e respeito pelos “ritmos” das crianças;
- Capacidade de despertar nas crianças uma atitude de entusiasmo e o desejo de participar na vida da escola e da comunidade;
- Sentido de cooperação ([redacted], 2013, p.9).

O [redacted] apresenta diversas ligações à comunidade. Tem parcerias com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) desde 2006, recebendo estagiárias dos Cursos Educação e Formação de Adultos (EFA), Técnicas de Ação Educativa; cedendo o espaço para a realização de Formação de Adultos e promovendo a qualificação profissional das suas Auxiliares de Ação Educativa através do processo RVCC Profissional.

O Centro de Educação e Formação Profissional Integrada (CEFPI), desde de 2008, que coloca estagiários nas instalações do [redacted] a realizar estágios em diferentes áreas.

Em 2010 é criada uma parceria com o movimento “Pais em Rede” que desenvolve uma ação cívica fundamental com o objetivo de realizar a inclusão das pessoas portadoras de deficiência.

É criada uma parceria com a Associação Nacional de Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) em 2007. Enquanto associados da ANEIS, o [ ] disponibiliza as suas instalações para encontros/reuniões da equipa técnica da Delegação do Porto, da ANEIS. Através desta parceria a instituição mantém-se atualizada quanto à investigação/bibliografia/legislação, entre outras questões, relativas à Sobredotação.

O [ ] tornou-se parceiro do Centro de Terapias Comportamentais (ABA), em setembro de 2010, e disponibilizam a instituição para os encontros/reuniões da equipa do Porto do ABA. Simultaneamente, a equipa ABA colabora com o [ ] na formação da sua equipa.

Relativamente às salas de atividades onde a formanda realizou a sua prática, estas são a sala dos Polaris-Cometas-Pegasus (5 anos) e a dos Planetas (1/2 anos).

A sala de atividades Polaris-Cometas-Pegasus é composta por um grupo de 9 crianças, 4 raparigas e 5 rapazes, e com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. O espaço pedagógico apresenta áreas de jogo diferenciadas. As áreas em questão são a Área da Expressão Plástica; Área da Garagem/Construções; Área da Biblioteca/Reunião do Grande Grupo; Área da Casinha da Família Playmobil; Área da Boutique Oga; Área dos Jogos; Área do Computador e a Área do Supermercado (cf. Anexo B1 – Fotografia 2).

Todas estas áreas contêm dispositivos lúdico-pedagógicos que permitem o desenvolvimento de atividades plurais, mas também vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. O espaço da sala é aceitável tendo em conta o número de crianças e permite, assim, vivências ricas e diversificadas ao grupo. Analisando o referido anteriormente é visível que a sala de atividades está de acordo com o preconizado no modelo pedagógico MEM.

Outro aspeto a ter em conta é a organização do tempo e este divide-se em momento de acolhimento, atividade proposta pelo adulto, jogo espontâneo, hora do conto, higiene, almoço, higiene (escovagem dos dentes), jogo espontâneo/hora do sono, lanche da tarde e atividade proposta pelo adulto. No momento de prolongamento, depois da saída da educadora, as crianças ficam ao cuidado de assistente técnica e realizam várias atividades/jogos. O projeto curricular de sala adequa-se às necessidades e interesses evidenciados pelo grupo de crianças e intitula-se de “Descobrir o Mundo, Viver Aventuras” (cf. Anexo B2 – Documento 2).

Relativamente à sala de atividades Planetas esta é composta por 14 crianças, 8 raparigas e 6 rapazes, com idades compreendidas entre os 1 e os 2 anos. O espaço pedagógico da sala em questão apresenta áreas diferenciadas. As áreas que a sala exhibe são a área dos jogos e dos blocos, área da casinha, área das artes, área da biblioteca e área de movimento central (cf. Anexo B1 – Fotografia 8). Todas estas áreas respondem às necessidades e interesses do grupo de crianças e, sendo assim, todos os dispositivos lúdico-pedagógicos presentes em cada uma das áreas vão ao encontro das mesmas necessidade e interesses observados pela equipa educativa. Tendo em consideração a organização da sala, descrita anteriormente, verifica-se que a mesma vai ao encontro do preconizado na abordagem *Highscope*.

A organização do tempo nesta sala de atividades consiste em atividades livres, acolhimento, atividades propostas pelo adulto, atividades livres, higiene, almoço, higiene (escovagem dos dentes), hora do sono, higiene, lanche da tarde, higiene, atividades livres. À saída da educadora o grupo de crianças permanece na sala com a assistente técnica da mesma que realiza algumas atividades, jogos e canções.

O projeto curricular da sala de atividades Planetas, denominado “Rota dos Sentidos” (cf. Anexo B2 – Documento 3), foi criado e pensado para responder às necessidades e interesses do grupo de crianças, uma vez que estas “recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos” e “aprendem através da ação física” (Post & Hohmann, 2011, p. 23).



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

Ao longo deste capítulo a mestranda irá apresentar uma descrição e análise de todo o processo formativo e evolutivo da mesma. Sendo assim, é relevante realizar uma descrição e posterior análise das aprendizagens profissionais resultantes de toda a prática pedagógica, bem como de algumas atividades desenvolvidas ao longo do estágio nas valências creche e jardim de infância. Importa salientar que toda a ação pedagógica foi apoiada por quadros teóricos que sustentaram todas as opções da formanda mas também da díade de formação.

Atendendo o processo investigação-ação na prática do educador de infância, compreende-se que este é uma estratégia de formação reflexiva, possibilitando ao educador regular a sua ação educativa, tendo em conta observações, recolha e análise de informações.

Segundo Silva (1997) “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe: i) observar; ii) planejar; iii) agir; iv) avaliar; v) comunicar; vi) articular” (idem, p.25 - 28). A intencionalidade do processo educativo do educador de infância depende de uma articulação entre a teoria e a prática, ou seja, o educador deve ser capaz de mobilizar os vários conhecimentos integrados que possui, de forma a subsistir uma coerência entre ambas (Formosinho, 2013). Tendo em conta o supracitado, importa salientar que os referentes teóricos orientaram os processos formativos ao nível da observação, da planificação da ação, de avaliação e de reflexão da mestranda.

Relativamente à observação esta é a base do planeamento e da avaliação, suportando a intencionalidade do processo educativo (Silva, 1997). Em conformidade com o preconizado por Trindade (2007) e Estrela (1994) é possível afirmar que, no que diz respeito à situação ou à atitude do observador, foi realizada uma observação participante, uma vez que a estagiária participou na vida do grupo de crianças e observação participada porque observava e participava na atividade em questão. Por vezes foi necessário efetuar uma observação intencional, quando a mestranda pretendia observar a reação de uma criança a uma solicitação específica, e observações espontâneas quando surgiam situações de conflito entre crianças, ou reações imprevisíveis que contribuiriam para uma reflexão sobre como agir de uma forma mais ponderada e calma. Foi através da observação que a formanda recolheu informações pormenorizadas das capacidades, interesses e necessidades de cada criança, bem como do grupo, dos espaços e materiais existentes na instituição, da equipa educativa

e do meio envolvente, sem descuidar as informações sobre o contexto familiar. Esta observação foi realizada nos dois contextos (creche e jardim de infância) e a formanda optou por elaborar um diário de bordo no qual registava, diariamente, todas as informações que considerava pertinentes para, posteriormente, desenvolver a sua ação. Inicialmente estes registos eram mais uma descrição dos acontecimentos decorridos naquele dia do que propriamente uma reflexão sobre a ação. Decorrido algum tempo e, após algumas leituras propostas pelo supervisor institucional, os registos diários da formanda começaram a tornar-se mais reflexivos, e as observações mais intencionais e fundamentadas para as diversas ocorrências na sala de atividades. As observações foram importantes e permitiram à mestranda recolher e interpretar informações para, posteriormente, planificar e adequar a sua ação educativa. Os diálogos com as orientadoras cooperantes e par pedagógico foram essenciais, uma vez que os mesmos transmitiam informações sobre observações e reflexões realizadas, manifestando-se desta forma, uma maior coesão e coerência entre a equipa educativa. As reuniões e diálogos formais e informais com o supervisor institucional serviram para acompanhar e apoiar a formanda neste processo de formação profissional, bem como para analisar as competências e desempenho da mesma.

Como referido anteriormente a observação é a base da planificação e esta “implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Silva, 1997, p.26). Ao longo deste processo de formação profissional a formanda, em conjunto com o seu par pedagógico, considerou relevante planificar atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, articulando, no caso da educação pré-escolar as várias áreas de conteúdo e respetivos domínios presentes nas OCEPE e, relativamente à creche, as várias experiências-chave, já referidas no primeiro capítulo (cf. Anexos A1 e A2). No que diz respeito aos vários conteúdos é pertinente que o educador de infância os articule, tendo em conta que a construção do saber se realiza de forma integrada e, sendo assim, as áreas de conteúdo “deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (idem, p.48).

Uma das dificuldades sentidas prende-se na diferenciação pedagógica. No contexto jardim de infância, uma das crianças do grupo apresentava necessidades educativas especiais. Através de conversas formais com a educadora cooperante, a díade ficou a conhecer todo o processo de desenvolvimento da criança e teve acesso a vários relatórios da mesma. Um dos relatórios consultados foi o de Avaliação Comportamental do Centro de Terapias Comportamentais. Através do mesmo foi possível compreender que o “Mário”

nasceu com uma Cromossomopatia e Displasia da Anca. Encontra-se apoiado ao nível da comunicação verbal através de terapia da fala, há cerca de dois anos, e a nível motor com Fisioterapia desde os oito meses de idade. Frequenta o jardim de infância desde os seis meses e a adaptação e integração foi bastante positiva. A sua interação com o meio envolvente é realizada através do olhar, sons, sorriso e movimentos corporais. Reage a cócegas, festas e beijos mas, a sua preferência e maior estímulo, é a música. Todas as terapias referidas anteriormente estão a ser continuadas e são visíveis progressos a nível motor: na hora de almoço consegue segurar a colher e levá-la à boca, já se mantém de pé, por mais de dois minutos, apoiado numa mesa, é capaz de alcançar um objeto e, agarrando as mãos de um adulto, consegue levantar-se e sentar-se numa cadeira. Considera-se que foi um desafio, no momento de planificação, ter em conta o referido anteriormente, mas com o apoio e orientação da educadora, a díade conseguiu ultrapassar as dificuldades iniciais.

Os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem são outro aspeto significativo na realização das planificações. Estes eram desenvolvidos através da dinamização das atividades e os mesmos estavam em concordância com os objetivos estabelecidos nos projetos curriculares de sala (cf. Anexo B2 – Documentos 2 e 3).

Aquando da realização da planificação, as atividades idealizadas procuravam desenvolver os objetivos formulados para o grupo e crianças. Relativamente à educação pré-escolar foi observado nos momentos de acolhimento que o grupo demonstrava dificuldades em respeitar a vez do outro falar e em escutar e, tendo isso em consideração, foram dinamizadas atividades cujos objetivos promoviam o desenvolvimento sócio afetivo ao nível da cooperação, partilha, entreaajuda e respeito pelo outro. No que concerne à valência creche as atividades propostas tinham como objetivos de desenvolvimento e aprendizagem explorar o sentido do “eu” e dos outros, expressar emoções, desenvolvimento da motricidade fina, identificar as possibilidades e limitações do corpo e trabalhar ao nível da resolução de problemas (partilha de brinquedos, livros e outros materiais). Uma das dificuldades sentidas ao nível da planificação diz respeito à coerência entre as evidências e os objetivos que, ao longo do estágio e com a ajuda da educadora cooperante e supervisor institucional, foi sendo superada. Outra dificuldade visível era ao nível da descrição das necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas, sendo esta pouco pormenorizada mas, ao longo do tempo, foi notória uma evolução, verificando-se observações e descrições mais focadas e individualizadas. No que concerne às planificações na valência creche, a mestranda revelou alguma dificuldade em perceber quais as experiências-chave que eram desenvolvidas em determinadas atividades. Após algumas leituras, conversas informais com a educadora cooperante e com a sucessão das aulas da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada esta dificuldade foi tornando-se pouco evidente.

As reuniões de planificação eram realizadas colaborativamente com as educadoras cooperantes e díade de formação de prática pedagógica. Estes momentos revelaram-se pertinentes e significativos, uma vez que o trabalho colaborativo incitava a equipa educativa a “pensar reflexivamente sobre as observações das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.144).

No que concerne à flexibilidade da planificação esta foi visível em algumas atividades, respeitando-se os ritmos de cada criança e propostas das mesmas. Numa atividade desenvolvida no jardim de infância duas crianças não queriam realizar a pintura proposta e, após um breve diálogo, a formanda compreendeu a predisposição das mesmas e explicou que podiam pintar quando desejassem. Neste sentido, a estagiária assumiu uma postura flexível, visível em diferentes situações, ao “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças” (Silva, 1997, p.27).

Ao nível da ação o educador de infância deve ser capaz de adaptá-la “às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (idem, p.27). Este processo é inerente aos anteriores já mencionados e caracteriza-se pela concretização na prática das intenções da mestranda. Neste parâmetro é importante salientar um dos aspetos que se teve sempre em consideração no decorrer da prática pedagógica, sendo este a organização do espaço. Relativamente ao contexto de jardim de infância, a díade realizou algumas mudanças na organização do espaço pedagógico, em conjunto com a educadora cooperante e o grupo de crianças. Esta mudança surgiu após várias observações realizadas em momentos de jogo espontâneo, verificando-se que algumas áreas não suscitavam o interesse das crianças como anteriormente. Após algumas conversas formais com a educadora cooperante foi decidido que a sala de atividades necessitava de uma nova organização do espaço. Juntamente com as crianças a díade de formação orientou um diálogo de forma a perceber quais as áreas que o grupo queria manter ou se queria mudar a disposição das mesmas. Foi decidido que a área do “Supermercado do Oga” deixaria de existir para dar lugar a uma área nova, a do “Espaço”. Nesta área o grupo de crianças queria construir um foguetão com tamanho suficiente para comportar três crianças, bem como acrescentar uma estante com jogos e puzzles com a mesma temática. O facto de envolver as crianças na mudança do ambiente oferece-lhes um “sentimento de controlo sobre o mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.173). Relativamente à construção do foguetão, as crianças foram dando sugestões sobre o tipo de material a utilizar e como pretendiam decorá-lo. Concluiu-se que o melhor material seriam pacotes de leite preenchidos com pedaços de jornal. Aquando da construção, os pacotes foram dispostos de forma oval e posteriormente colados com fita-cola (cf. Anexo B1 – Fotografia 4). A área do Espaço surgiu porque este era

o tema do projeto que o grupo de crianças estava a desenvolver juntamente com a educadora. O envolvimento e o interesse por parte das crianças neste projeto era tão visível que foi realmente necessário organizar o espaço, de forma a criar esta nova área para dar resposta às necessidades que o grupo evidenciava. Após a organização do espaço da sala de atividades esta apresentava as seguintes áreas: i) área dos jogos; ii) área da garagem e construções; iii) área da casinha Playmobil; iv) área da expressão plástica; v) área do computador; vi) área da biblioteca; vii) área da boutique; viii) área do espaço (cf. Anexo B1 – Fotografia 2 e 5). Relativamente a dispositivos lúdico pedagógicos a díade apresentou e dinamizou com o grupo de crianças o quadro das boas maneiras (cf. Anexo B1 – Fotografia 6), fantoches de vareta, o advento, entre outros. Relativamente aos dispositivos da formanda foram desenvolvidos o “Celeiro do Oga” (cf. Anexo B1 – Fotografia 7).

Em contexto creche, a sala de atividades encontrava-se organizada por áreas diferenciadas sendo estas i) a área da casinha; ii) a área de movimento central; iii) a área da biblioteca; iv) a área das artes; v) a área dos blocos; vi) a área dos jogos (cf. Anexo B1 – Fotografia 8). Desde o primeiro dia de estágio, nesta valência, que a díade de formação de prática pedagógica observou que a área da casinha era a mais procurada pelo grupo de crianças, sendo a menos procurada a área dos jogos. Estas observações foram partilhadas com a educadora cooperante que revelou já ter observado as evidências em questão. Posteriormente a sala de atividades sofreu algumas alterações ao nível da organização do espaço mas, infelizmente, a díade não teve a possibilidade de participar nas mesmas (cf. Anexo B1 – Fotografia 3). Certamente seria uma mais-valia para a formanda refletir e compreender quais as mudanças a realizar de forma a criar um ambiente que promovesse “o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p.101). Contudo, existiu a possibilidade de a díade proceder a modificações em algumas áreas na sala de atividades bem como à apresentação e dinamização de dispositivos lúdico pedagógicos. Na área da casinha construiu-se um muro que delimitava esse espaço criando assim uma pequena casa dentro da sala de atividades (cf. Anexo B1 – Fotografia 9). As placas dos animais, que foram utilizadas numa sessão de psicomotricidade e que as crianças podem explorar na sala de atividades (cf. Anexo B1 – Fotografia 48). Para a área dos jogos, um jogo de associação de cores (cf. Anexo B1 - Fotografia 10). Na área da biblioteca foram adicionados dois livros explorados anteriormente: “As caras da Mãe” (pela díade de formação) e “Partilhar!” (pela formanda) (cf. Anexos B1 – Fotografias 11 e 12) e na área dos blocos foi apresentada, também pela formanda, uma pista de carros (cf. Anexo B1 – Fotografia 13). Os monóculos, construídos pelas crianças, que servem para explorar o exterior (cf. Anexo B1 – Fotografia

49). Também foi dinamizado e colocado na área da biblioteca um cartaz que permitia realizar a sequência lógica da história “A surpresa de Handa” (cf. Anexo B1 – Fotografia 14). O par pedagógico concebeu para a área dos blocos uma quinta dos animais (cf. Anexo B1 – Fotografia 15) e para a área dos jogos um puzzle relacionado com o livro “A surpresa de Handa”, no qual o animal tem de ser associado à fruta que retirou do cesto (cf. Anexo B1 – Fotografia 16). Considerando o supracitado é possível afirmar que o educador de infância concebe os materiais e o espaço enquanto “recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001, Anexo nº 1, II, alínea 2, p.5573).

Outra das competências inerentes ao perfil do educador é a gestão do tempo que considera-se um dos componentes do ambiente educativo mais difícil de gerir. O educador de infância deve planificar e “proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada” (idem, p.5573). Realizando uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas, a mestranda foi desenvolvendo uma regulação relativamente à gestão do tempo, uma vez que no início da prática pedagógica as atividades orientadas prolongavam-se além do tempo proposto mas sem interferir com a dinâmica e rotina do grupo. Já para o final do estágio eram visíveis progressos a este nível, ou seja, as atividades orientadas tinham a duração prevista, pensada no momento da planificação. Inicialmente, em contexto creche, foi desafiante manter a regularidade das rotinas, visto que estas assumiam-se mais consistentes relativamente ao jardim de infância. Julga-se que esta competência melhorou ao longo do tempo, uma vez que foi permitido a dinamização de manhãs e dias inteiros, existindo assim uma progressiva autonomização por parte da formanda nas diferentes tarefas.

Outra competência relevante no desenvolvimento da profissionalidade do educador de infância diz respeito à interação adulto-criança. Segundo Hohmann & Weikart (2011) um ambiente “de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo” (idem, p.63). Na valência jardim de infância, o grupo de crianças, logo desde o início, criou uma relação positiva com a díade de formação de prática pedagógica. Eram visíveis laços de confiança, empatia, carinho e apoio entre o grupo de crianças e as mestrandas. Foi possível conhecer o grupo mais rapidamente através dos momentos de jogo espontâneo, nos quais iniciavam diálogos sobre variados temas e, assim, transmitiam as suas opiniões e gostos. Estes momentos eram, igualmente, propícios para a realização de várias aprendizagens e, uma vez que a formanda era parte integrante dos mesmos, tentava problematizar situações, atuando na ZPD da criança de forma a enriquecer as suas experiências (Formosinho, 2013). Considera-se que esta interação criou uma relação bastante forte com o grupo de crianças e o mesmo sentia-se à vontade,

procurando a mestranda para desabafar sobre as suas dificuldades, receios e incertezas. Perante esta situação a formanda mostrava a sua sensibilidade, apoiando e encorajando as crianças de forma a estas revelarem iniciativa nas suas ações. Procurou-se que as crianças desenvolvessem sentimento de autoconfiança e se sentissem valorizadas, dando resposta aos seus interesses e necessidades (Hohmann & Weikart, 2011).

Na creche esta vinculação ocorreu mais tarde, uma vez que os momentos em que a formanda podia interagir e dialogar com as crianças, de uma forma mais individual, eram de duração reduzida. A formanda participava sempre nos momentos de jogo espontâneo mas verificava que não conseguia ter contacto com todas as crianças. A realização de pequenos jogos (“Escravos de Jó”, “O rei manda”) e canções (“O balão do João”, “O sapo não lava o pé”, “Eu tenho um amigo”, etc.) em momentos de transição, bem como os momentos de higiene pessoal (muda de fraldas, escovagem dos dentes) ajudavam a criar relações de confiança com o grupo de crianças, melhorando a vinculação entre adulto-criança. Segundo Post & Hohmann (2011) as relações de confiança são a chave para a aprendizagem ativa ocorrer num contexto social.

Outro elemento integrante e regulador da prática educativa é a avaliação. Esta viabiliza uma recolha de informações e deve focar-se na criança e no contexto, documentando as aprendizagens edificadas em grupo e/ou individualmente (Parente, 2010). A criança deve ser vista como uma pessoa com competências que participa ativamente na construção do seu conhecimento. A avaliação é “uma parte diária e contínua do ciclo de ensino e aprendizagem, através do qual o educador observa aquilo que as crianças sabem, compreendem e conseguem fazer, de modo a planear o que elas precisam de saber e de fazer a seguir” (Siraj-Blatchford, 2005, p.35). Considera-se que este foi um dos processos no qual a mestranda evidenciou dificuldades. Os procedimentos de avaliação realizados ocorreram através de diálogos com as crianças, permitindo às mesmas refletir sobre as dificuldades sentidas, o que mais gostaram e o que lhes suscitou interesse. As observações e os registos fotográficos também ajudaram neste processo mas ainda assim a formanda sentia que eram insuficientes. Julga-se que a falta de oportunidade de utilizar os portefólios das crianças não concedeu à formanda a possibilidade de os conhecer melhor e de perceber realmente em como estes são relevantes em diversos aspetos. Através dos portefólios “o ensino é centrado nas crianças e estas são valorizadas. A comparação entre crianças não existe e as típicas conotações [...] não se verificam, ou seja, através do portefólio é valorizado e identificado o desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional e físico das crianças como seres individuais” (Gaspar, 2010, p.27). Teria sido mais significativo para a mestranda, a realização da avaliação

das aprendizagens das crianças através do portefólio, para uma maior e melhor compreensão do processo.

Relativamente às atividades dinamizadas pela mestranda e, como referido anteriormente, estas foram sempre ao encontro das necessidades, interesses e motivações das crianças. A mestranda considera relevante abordar as atividades que, de alguma forma, contribuíram para refletir na sua prática e ponderar os aspetos a melhorar.

Na sala de atividades do jardim de infância, num momento de jogo espontâneo, concretamente na área da Garagem/Construções, foi observado que as crianças utilizavam, constantemente, os blocos de madeira para criar uma “muralha” e, dentro da mesma, colocavam os animais de plástico que se encontram no mesmo espaço. A “Marta”, enquanto arrumava os blocos de madeira, transmitiu que precisavam naquela área de uma estrutura (à qual denominou “celeiro”) para colocar os animais de plástico enquanto brincavam. Através da observação realizou-se “uma recolha, codificação e interpretação de dados” (Serafini e Pacheco, 1990, p.1) originando, desta forma, um diálogo com o grupo de crianças para conhecer as ideias que tinham para o tal celeiro e como queriam realizá-las. O grupo de crianças sugeriu uma caixa de cartão para a estrutura do celeiro, decidiram pintar a mesma com várias cores e, por fim, desenhar numa folha branca (tamanho A5) o animal que mais apreciassem.

Após uma análise dos dados recolhidos na observação e da conversa informal com o grupo de crianças, a formanda estruturou a atividade para esta dar resposta aos interesses demonstrados pelas mesmas. Segundo as OCEPE (1997) a atividade encontra-se inserida na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da expressão plástica e tinha como objetivos de desenvolvimento e aprendizagem estimular o desenvolvimento da motricidade fina: destreza manual (habilidade manual), favorecer o desenvolvimento da capacidade de iniciativa e tomada de decisão, promover o desenvolvimento sócio afetivo ao nível de cooperação e entreaajuda e, por fim, promover a capacidade de representação gráfica.

A atividade foi iniciada através de uma conversa com o grupo de crianças, questionando-os se conheciam um celeiro e qual a sua finalidade. Todos afirmaram que sim e explicaram que “servia para guardar os animais da quinta”. Seguidamente, foi explicado pela formanda que um celeiro tem como finalidade, não só resguardar gado, mas, também as colheitas que os agricultores colhiam e equipamentos agrícolas. Dando seguimento a este momento de diálogo foi sentido que a apresentação de algumas fotografias de celeiros permitia ao grupo de crianças alargar os conhecimentos que já possuíam, uma vez que a sugestão para a construção do celeiro apresentava uma aparência diferente da usual. A realização de

algumas questões a partir das fotografias: “Qual é a cor do celeiro?”, “Qual o seu tamanho?”, “Têm janelas?” também seriam relevantes nesta primeira exploração do tema.

Após a pequena conversa, de teor introdutório, a formanda explicou que ia organizar o grupo de crianças, inicialmente, por pequenos grupos e, numa fase posterior, individualmente. Foi escolhida esta organização porque promove, nas crianças, a capacidade de cooperação e ajuda mútua, nomeadamente no momento da pintura da caixa, ou seja, tinham de trabalhar em conjunto, como uma equipa, aceitando as opiniões e sugestões do outro para conseguirem alcançar um objetivo. É bastante importante o trabalho de pequeno e grande grupo, uma vez que são considerados essenciais para o desenvolvimento cognitivo da criança. Com este tipo de estratégias as crianças “são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito do grupo” (Malaguzzi, 2001; Rinaldi, 2006, citado por Formosinho, 2013, p.119). Estas perspetivas e a mutualidade relacional existente “promovem a solidariedade, o sentimento de pertença ao grupo e favorecem as dinâmicas de auto-organização que fazem emergir as diferenças essenciais aos processos de negociação e partilha” (idem, 2013, p.119).

O primeiro grupo a querer iniciar era constituído por três crianças, duas raparigas e um rapaz. A formanda explicou que iam começar por pintar a caixa de cartão e que podiam escolher as cores que desejavam. O pequeno grupo de crianças dirigiu-se ao móvel onde se encontram as tintas guache e trouxeram todos os frascos que lá estavam (cf. Anexos B1 – Fotografia 17). Foram utilizados recipientes e pincéis de vários tamanhos e formas. As crianças colocaram nos recipientes as cores escolhidas mas necessitaram da ajuda da formanda relativamente aos frascos que tinham pouca tinta, uma vez que era necessário força para comprimir o frasco e verter a tinta no respetivo recipiente (cf. Anexos B1 – Fotografia 18). Cada criança escolheu o pincel que pretendia, o “Tomé” escolheu o mais espesso, achatado e curto. A “Marta” e a “Laura” escolheram uns mais pequenos, redondos e curtos (cf. Anexos B1 – Fotografia 19). Não houve interferência por parte do adulto na escolha delas pois pretendia-se que concluíssem, em momento oportuno, que a pintura se tornava mais confortável se utilizassem pincéis mais espessos e achatados, uma vez que a caixa possuía um tamanho considerável e este tipo de pincéis cobre uma área maior a cada pincelada. Quando iniciaram a pintura a formanda salientou que era importante escorrer o pincel de forma a utilizarem apenas a tinta necessária para pintar a parte desejada (deste modo rentabilizando e economizando o material). O “Tomé” evidenciou maior dificuldade nesse aspeto, acabando por escorrer o pincel muito raramente e executando pinceladas de forma acelerada e atabalhoada. Demonstrava estar empolgado e motivado, mas ao mesmo tempo, ansioso por preencher todo o espaço da caixa de cartão mais rapidamente que as outras crianças do seu pequeno grupo.

Quando concluíram a pintura de uma das faces da caixa de cartão, dirigiram-se para outra mesa para iniciar o desenho do animal que gostassem. Como referido anteriormente, este desenho foi efetuado numa folha branca, de tamanho A5, e as crianças decidiram utilizar os lápis de cor e de cera (cf. Anexos B1 – Fotografia 20). De seguida, a formanda explicou o que era pretendido naquele momento. No final, iriam recortar de forma livre os seus desenhos para, posteriormente, serem colados na caixa de cartão (cf. Anexos B1 – Fotografia 21).

A formanda deparou-se com a falta de motivação apresentada por duas crianças. Quando questionados se queriam ser o próximo grupo a pintar a caixa responderam que não queriam pintar. Explicaram que não tinham muita vontade mas o que realmente transpareceu foi que não estavam a sentir-se confiantes e capazes de realizar a atividade. Foi nesse momento que a formanda ofereceu ajuda e, de certa forma, sentindo o apoio, tornaram-se mais confiantes relativamente ao trabalho que tinham de executar (cf. Anexos B1- Fotografias 22 e 23).

Com o “Mário” foi necessário um maior auxílio, uma vez que esta criança apresenta dificuldades educativas especiais. Apesar de agarrar o pincel não consegue realizar os movimentos necessários para pintar e, passado algum tempo acaba por pousar o material. A criança esteve sentada numa cadeira, em frente à mesa, e com a ajuda da formanda movimentou o pincel de forma a colorir uma parte da caixa. A criança mostrou-se motivada e bastante atenta aos movimentos do pincel, por vezes olhava fixamente para a formanda e sorria. Estas reações são demonstradas pela criança quando se encontra bem-disposta.

Relativamente aos desenhos das crianças foi possível verificar que algumas ainda se encontram na etapa de realismo intelectual (Salvador, 1988). Nesta etapa as dificuldades de controlo do traço estão suplantadas e o realismo do desenho infantil é visível. Este realismo “não é igual ao do adulto; enquanto que para este deve ser como uma fotografia do objeto, para a criança ser parecido é conter todos os elementos reais, ainda que não sejam visíveis.” (idem, p.48 e 49). Outras crianças ainda se encontram na etapa do realismo falhado (idem). Já não desenhavam apenas linhas e conseguem transpor para o papel uma “intenção figurativa prévia.” (idem, p.46). Durante esta etapa ainda se deparam com alguns obstáculos, nomeadamente de “ordem puramente física. Ainda não sabe dirigir e controlar os seus movimentos gráficos. Se nos explica com gestos e com palavras o que quer desenhar, vemos que a imagem mental é clara e correcta, mas não resulta no desenho, porque lhe falta habilidade gráfica” (idem, p.46). Este momento de desenho, concretizado de forma individual, é relevante porque a criança “quando desenha sozinha sente-se responsável pelas suas obras, assumindo não só o resultado final mas também os elementos que as compõem, tanto no que fica reproduzido na folha, como as emoções que despertaram nela.” (idem, p.15).

Após o momento do desenho foi necessário realizar o recorte do mesmo. Este recorte foi efetuado de forma livre pelas crianças e no final, os desenhos recortados eram colados na caixa, pelas mesmas, com cola bastão.

Quando foi revelada ao grupo de crianças, a caixa de cartão com a pintura finalizada, o “Tomé” afirmou que a mesma precisava de janelas, uma vez que os animais de plástico não podiam “estar às escuras e que precisavam de luz”. Nesse momento a formanda perguntou que tamanho tinham de ter as janelas e, após as instruções dele, recortou-as com a ajuda de um x-ato.

Refletindo sobre a ação desenvolvida foi visível a inexistência de um momento de consolidação através de um diálogo, em grande grupo, sobre a dinamização da atividade, realizando algumas questões tais como: “o que acharam da mesma?”, “o que sentiram?”, “o que podiam ter feito diferente?”, se acharam que os materiais usados foram os mais indicados ou se podíamos ter utilizado outros, etc.. Pretendia-se que esta conversa seria o finalizar da atividade e daria para perceber o que o grupo de crianças sentiu e que aprendizagens desenvolveu com a mesma. No entanto sente-se que foram atingidos os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem estabelecidos para esta atividade.

Atualmente é dada relevância à Expressão Plástica e esta encontra-se presente tanto na educação pré-escolar como na escola. Já é visível uma maior sensibilização por parte dos educadores e professores para este domínio. Hoje em dia, pretende-se da criança que “através de um conjunto de técnicas e materiais, explorasse a criatividade e a imaginação, expressando o seu mundo interior” (Lowenfeld, 1970, citado por Oliveira, 2007, p.3). Com a existência de tantos materiais e técnicas e o contacto com as mesmas “permite à criança uma constante e inovadora experiência que lhe possibilita adquirir um conjunto de competências capazes de enriquecer a sua personalidade.” (Oliveira, 2007, p.7).

A metodologia de trabalho de projeto, abordada na perspetiva pedagógica de *Reggio Emilia* e do modelo curricular *Movimento da Escola Moderna*, foi também desenvolvida com o grupo de crianças na valência jardim de infância. Confrontando o primeiro capítulo, é possível verificar todas as fases presentes num projeto e como este é importante, e tem como objetivo a construção de conhecimentos em torno dos interesses das crianças e das metas posteriormente definidas e ainda a oportunidade para que esta construção se realize de forma coletiva (Vasconcelos, 2012). A aplicação desta metodologia desenvolveu novas aprendizagens, tanto nas crianças como na própria mestrande, e revelou-se bastante positiva e interessante para desenvolver com as crianças, uma vez que permite a co construção de vários saberes e capacidades das mesmas. Sendo assim, deu-se início a um projeto que ia ao encontro das necessidades e interesses do grupo de crianças. O projeto surgiu após uma conversa com o grupo de crianças sobre a estação do ano: inverno. A díade de formação

orientou uma atividade sobre esta temática que consistia numa conversa inicial sobre o inverno, seguida da leitura do poema “Loas à chuva e ao vento” de Matilde Rosa Araújo (cf. Anexo B1 – Fotografias 24 e 25) e, por fim, da audição e visualização de uma composição sonora realizada pela díade na Unidade Curricular de Expressão Musical da Licenciatura em Educação Básica. Durante a conversa sobre esta estação do ano as crianças manifestaram conhecer a mesma e também colocaram algumas questões: “Quando acaba o inverno?”, “Quais os animais que hibernam e migram?”, “Em que zonas de Portugal é que neva?”, etc. Um dos interesses mais evidenciado ao longo deste diálogo foi em relação à neve (cf. Anexo B1 Fotografia 26). Tinham curiosidade em saber como se formava, como eram os flocos de neve, os desportos que se realizavam na neve, etc.

Findo este diálogo a díade realizou a leitura do poema acima referido. Considerou-se um poema de fácil compreensão uma vez que as crianças o apreenderam e conseguiram responder adequadamente às questões colocadas pela formanda. Exploraram-se as onomatopeias “pingue” e “vu” através de questões “O que representam estes sons?” e o porquê de no início repetirem-se três vezes e no final apenas uma. Nenhuma criança conseguiu responder a esta questão e nesse momento, a díade, questionou-os sobre o que aconteceu no final do poema quando é referido “e os pássaros cantam e as nuvens levantam”. Algumas crianças do grande grupo responderam que se aproximava a primavera, uma vez que as nuvens desapareciam e ouviam-se os pássaros cantar e que, por isso, a repetição das onomatopeias diminuiu. A díade conseguiu, através de interrogações, que o grupo de crianças chega-se à conclusão pretendida. No final da exploração do poema a formanda iniciou a apresentação da composição sonora. Esta composição apresentava alguns instrumentos musicais convencionais (jogo de sinos, piano, xilofone, djambé, gongo, pau de chuva, windchaim) e outros não convencionais (tubo de plástico, pássaros). Foi realizada com base no poema “Loas à chuva e ao vento” e, sendo assim, ouviam-se alguns sons que representavam a chuva, vento, trovões, pássaros, etc.

Num primeiro momento a formanda decidiu vendiar os olhos das crianças para a audição da composição (cf. Anexo B1 – Fotografia 27). Optou-se por recorrer a esta estratégia porque é uma forma de apurar os sentidos, neste caso o da audição. O grupo fez silêncio e concentrou-se nos sons que estava a ouvir. No final, colocaram-se questões sobre os sons que ouviram, o que lhes fazia lembrar, se a composição era calma, qual a parte que mais gostaram, se reconheceram algum instrumento, etc. A educação musical desenvolve-se no pré-escolar, em volta de 5 eixos essenciais: i) escutar, ii) cantar, iii) dançar, iv) tocar e v) criar (Godinho e Brito, 2010). Quando se trabalha com o som este tem como referencia o silêncio, que permite ouvir e identificar o fundo sonoro que nos envolve. Fazer silêncio possibilita

escutar e reconhecer esses sons e esta capacidade faz parte da educação musical (Meloteca, s.d.). A atividade acima descrita centra-se apenas num dos 5 eixos, o escutar.

Num segundo momento as crianças visualizaram a composição sonora e aí identificaram alguns dos instrumentos utilizados e questionaram a formanda acerca dos que não conheciam (cf. Anexo B1 – Fotografia 28).

Solicitaram à díade de formação a repetição do vídeo e foi notório um grande interesse pela variedade de sons e como estes conjugados criavam um ambiente invernal e tempestuoso.

Uma vez que as crianças mostraram interesse sobre a neve e algumas partilharam as suas vivências na mesma, decidiu-se elaborar e entregar uma circular aos pais/encarregados de educação pedindo fotos das crianças em contacto com a neve.

Após a interrupção natalícia, as crianças estavam entusiasmadas porque traziam de casa várias fotografias, pesquisas realizadas com os pais/encarregados de educação sobre a neve e experiências para criar a mesma. Visto que o interesse pelo tema perdurou tanto tempo e as perguntas sobre o que queriam saber continuavam a ser colocadas, decidiu-se, em grande grupo, que a estação do ano inverno iria ser um projeto.

A díade iniciou a divisão dos grupos (dois pequenos grupos) permitindo às formandas experienciar esta metodologia. Nesta fase cada grupo quis escolher um nome para os designar e foram escolhidos “Exploradores do inverno” e “À descoberta do inverno”. Foi dialogado em cada grupo o que sabiam, o que queriam saber e que atividades queriam fazer relacionadas com o tema em questão. O grupo da formanda (Exploradores do inverno) queria saber como se forma a neve, quais as localidades de Portugal em que neva, quando acaba o inverno e se os flocos de neve são todos iguais. Relativamente ao que queriam fazer mostraram interesse em criar neve, através de uma experiência, desenhar flocos de neve e construir um boneco de neve com diversos materiais.

As pesquisas foram iniciadas tendo como recurso o computador, com acesso à Internet, e bibliografia, sendo esta última também disponibilizada pelos pais/encarregados de educação. Durante as pesquisas foram sendo respondidas a algumas questões colocadas, anteriormente, pelo pequeno grupo e, sendo assim, encetamos a recolha da informação pretendida. A formanda e o pequeno grupo de crianças deram início à construção do PowerPoint que serviu de apoio no momento de divulgação da informação pesquisada.

Em conversa, a díade de formação foi-se apercebendo de que algumas crianças durante as pesquisas efetuadas, acabavam por dispersar e até pedir para irem brincar nas diferentes áreas da sala. Após uma reflexão na ação e para a ação decidimos que era essencial realizar algumas atividades propostas pelos pequenos grupos de forma a motivá-los e suscitar-lhes

novamente o interesse. Naquele momento, realizar apenas pesquisas, estava a tornar-se desinteressante para as crianças.

Os “Exploradores do inverno” decidiram desenhar os diferentes flocos de neve que encontraram durante as pesquisas realizadas. Com folhas brancas e lápis de cor reproduziram os três flocos de neve: Star, Dendrites e Plates (cf. Anexo B1 – Fotografia 29).

Outra experiência que a díade apresentou aos pequenos grupos chama-se “Neve Mágica”. Só pelo nome as crianças evidenciaram interesse e questionavam a díade o porquê de ser mágica e o que ia acontecer. Explicou-se o processo e desenvolvimento da atividade no grupo “Exploradores do inverno” e o material necessário. As crianças prepararam o material a pedido da formanda (folhas de papel brancas, aguarelas, pinceis, lápis de cera ou pastel de cor branca e um copo com água) (cf. Anexo B1 – Fotografia 30). Achou-se que seria importante para o grupo preparar o material de forma a promover a autonomia e a tomada de decisão, como também envolvê-los intrinsecamente na atividade. Explicitaram-se os passos necessários para a “magia” resultar. Inicialmente iriam desenhar círculos, na folha branca, utilizando lápis de cera ou de pastel de cor branca (cf. Anexo B1 – Fotografia 31). Seguidamente pintariam a folha, na sua totalidade, com aguarela azul clara de forma a parecer o céu (cf. Anexo B1 – Fotografia 32).

Outra atividade desenvolvida foi ao encontro de uma das questões do grupo “Exploradores do inverno” “Em que localidades de Portugal neva?”. Dinamizou-se esta atividade em grande grupo e utilizou-se como materiais um mapa de Portugal, cola branca e cocô ralado. Foram colocadas questões sobre o mapa: “Onde vivemos?”, “Onde fica o distrito do Porto?”, “Como se chama a capital de Portugal?”, “Onde fica o distrito de Lisboa?”, etc. De seguida foi apresentado o cocô ralado e as crianças comentaram que parecia neve. A formanda colocou algum num recipiente para poderem experienciar recorrendo ao tato e ao olfato (cf. Anexo B1 – Fotografia 33). Finda a exploração, lembrou-se ao grupo “Exploradores do inverno” as pesquisas realizadas sobre os locais onde neva em Portugal. Os locais enumerados pelo grupo foram Vila Real, Bragança, Guarda, Viseu e Castelo Branco. Depois de localizados no mapa os referidos distritos, as crianças foram colocando cola branca nos mesmos e pulverizaram com cocô ralado (cf. Anexo B1 – Fotografia 34).

Para finalizar, a mestranda questionou-os o porquê de nevar na Serra da Estrela e não no Porto. Ao fim de várias hipóteses apresentadas e debatidas o grupo de crianças concluiu que “a Serra da Estrela encontra-se mais alta do que o Porto”. Decidiu-se não abordar o termo “altitude”, uma vez que com o desenvolvimento do projeto ter-se-ia oportunidade para, mais tarde, abordá-lo convenientemente.

A última atividade realizada e mais solicitada pelas crianças foi a experiência da neve. Para esta atividade a díade realizou um intercâmbio entre salas de atividades. Segundo Katz,

Ruivo, Silva & Vasconcelos (1998) é importante esta interação, uma vez que “contribui para alargar os conhecimentos das crianças e diferenciar as trocas e interações que o projeto possibilita” (idem, p.105). O grupo “À descoberta do inverno” redigiu uma carta para os meninos da sala de atividades designada de Lua/Via Láctea, requerendo a sua ajuda para a realização da experiência. Isto sucedeu-se porque as crianças sabiam que eles já tinham realizado a experiência em questão e gostariam de realizá-la com a ajuda deles. No dia combinado as crianças e a formanda Liliana Ramos compareceram na nossa sala de atividades e em conjunto explicaram o que se ia dinamizar. Apresentaram os recursos materiais necessários, um recipiente, água e a substância que iria transformar-se em neve. A substância utilizada denomina-se de poliacrilato de sódio e explicou-se que esta encontra-se no interior das fraldas descartáveis.

Com o material disposto, as crianças da Lua/Via Láctea explicaram, passo a passo, o procedimento para a formação de neve (cf. Anexos B1 – Fotografias 35 e 36).

Verificou-se que o envolvimento por parte das crianças, nesta atividade, esteve presente desde o início, mesmo para aquelas que já tinham executado anteriormente esta experiência. Considerou-se que o momento de manipulação do resultado final (neve) proporcionou variadas aprendizagens (cf. Anexo B1 – Fotografias 37 e 38).

Algumas crianças fizeram bolas de neve, outras tentaram construir bonecos de neve. A exploração, para alguns, foi demorada, mas para outros não se verificou o mesmo, uma vez que a textura da substância final não era tão apelativa para algumas crianças.

Em suma, sentiu-se a necessidade de exploração de atividades juntamente com as pesquisas sobre o inverno. As crianças mostraram-se mais envolvidas, interessadas e predispostas a continuar as pesquisas. Foi possível esta observação, uma vez que a díade tinha conhecimento da Brochura Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), do Ministério da Educação. Este referencial “é um suporte prévio importante, porque permite rigor quer na avaliação das oportunidades de aprendizagem quer na distribuição dessas oportunidades. A sua utilização permite ainda identificar perfis de ganhos no âmbito de processos transformativos” (Bertram & Pascal, 2009, p.23). Neste caso, é importante referir que utilizou-se o DQP para avaliar o nível de implicação das crianças nas atividades. Segundo Laevers (1994) citado por Portugal & Laevers (2010) a implicação é “como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (idem, p.25). Durante as pesquisas foi visível um nível de implicação baixo por parte do grupo de crianças. Perante isto, a díade refletiu e considerou que era necessário dinamizar atividades em simultâneo com as pesquisas, como referido

anteriormente. A partir desse momento foi observado que a implicação das crianças (com diferentes níveis em cada uma) aumentou.

A d'ade apenas conseguiu desenvolver o projeto até à terceira fase (execução), uma vez que estava próximo o final do estágio na valência jardim de infância. Todas as pesquisas realizadas e informações recolhidas foram transmitidas à educadora cooperante que deu continuidade ao projeto juntamente com o grupo de crianças.

No que diz respeito às atividades dinamizadas em contexto creche, houve duas em particular que se evidenciaram significativas para a mestranda. Uma diz respeito à primeira atividade dinamizada e a outra desenvolveu-se como que um mini projeto, cujo tema é a partilha.

A primeira atividade dinamizada vai ao encontro da chegada da primavera. Uma vez que o projeto curricular de sala, denominado de “Rota dos Sentidos”, aborda e trabalha os sentidos, é “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, [que as crianças] são capazes de construir conhecimento.” (Post e Hohmann, 2011, p.23). A mestranda dinamizou uma atividade que pretendia a exploração do tato e da visão e, para tal, escolheu o papel canelado, que serviu de pincel, bem como a impressão deste utilizando a tinta. Segundo Ferland (2006) o sistema “táctil permite que a criança pequena entre em contacto com os outros e com os objectos, que desenvolva um sentimento de segurança, que tome consciência do seu corpo e que registe as características dos objectos” (idem, p.50). No que diz respeito às aptidões visuais, convoca-se o mesmo autor, que reforça que estas levam a criança a dirigir a sua atenção para um objeto, a fixá-lo, a segui-lo e a perceber as suas características.

A atividade consistia na construção de um monóculo que, posteriormente, servia para explorar a natureza e a primavera, ou seja, iam realizar essa mesma exploração no pátio exterior. Foi escolhida a construção do monóculo porque o grupo de crianças evidenciou um interesse pelo mesmo, quando uma das crianças levou para a sala de atividades um rolo de papel, através do qual observava tudo o que a rodeava.

Em conversa, a d'ade considerou que seria interessante pintar os rolos utilizando outro material além do pincel. Após algumas reflexões concluímos que seria distinto e interessante, a nível sensorial, a utilização de papel canelado para pintar os rolos. Segundo Duarte (2014) a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica contribui para despertar a imaginação e a criatividade da criança.

A formanda orientou um diálogo com o grupo de crianças sobre a atividade que ia ser dinamizada. Após esse momento de diálogo apresentou os materiais que seriam utilizados. Todas as crianças tiveram oportunidade de explorar o cartão canelado tocando-lhe e ouvindo o som que produzia.

Cada criança escolheu a cor que pretendeu utilizar para a pintura do rolo e, em seguida, a formanda colocava a mesma no cartão canelado, espalhando-a com a ajuda de um pincel. Algumas crianças pretenderam, também, explorar o pincel e a formanda deu-lhes essa liberdade (cf. Anexo B1 – Fotografia 39). Foi um interesse evidenciado que, posteriormente, a formanda partilhou com a restante equipa educativa por forma a, mais tarde, dinamizar uma atividade de pintura que envolvesse a utilização do pincel.

Finda a exploração com o pincel, a formanda distribuiu um rolo de papel por cada criança e exemplificou como pintar o mesmo, de forma a tirar partido do efeito que o papel canelado com a tinta proporcionava. Foi visível nas crianças uma vontade de explorar o material de diferentes formas, uma vez que deslizavam o rolo na horizontal, na vertical, na diagonal e pintavam-no com a ajuda das mãos. Perante isto, a formanda possibilitou esta exploração durante o tempo necessário demonstrado pelas crianças, respeitando assim o ritmo de cada uma (cf. Anexo B1 – Fotografias 40, 41 e 42).

A atividade foi realizada em pequenos grupos de forma a agilizar o tempo e o espaço e, como refere Lino (2013) esta organização dos grupos é fundamental e necessária para o desenvolvimento cognitivo.

Concluída a pintura dos rolos a formanda revestiu os mesmos com cola branca de forma a torná-los mais resistentes e esteticamente mais brilhantes. Depois de secos e com a ajuda de uma tesoura, a mestranda perfurou as extremidades de cada um dos rolos com o propósito de as crianças realizarem enfiamento. Uma vez que o orifício originado era um pouco pequeno, ajudaram-se as crianças no momento de colocar o fio no rolo. Com esta atividade pretendeu-se trabalhar a motricidade fina que “permite a manipulação, a apreensão e a utilização dos objectos. Associada à visão, favorece o desenvolvimento da coordenação mão-olho na criança. A motricidade fina permite à criança entrar em contacto tanto como os objectos como com as pessoas” (Ferland, 2006, p.103).

No final da atividade as crianças solicitaram os rolos e através dos mesmos começaram a explorar o exterior (as árvores, os pássaros, o cão, os carros, etc.), bem como o interior (os espaços da sala de atividades, as formandas, a educadora e a técnica de ação educativa, os materiais e as restantes crianças).

A seguinte atividade foi pensada e dinamizada tendo por base uma observação realizada num momento de jogo espontâneo. Nestes momentos observavam-se alguns conflitos entre as crianças, relacionados com a disputa de brinquedos da sala de atividade. Sendo assim, sentiu-se a necessidade de dinamizar uma atividade que trabalhasse esta perspetiva. A atividade pensada era composta por três momentos diferenciados, sendo estes correspondentes à leitura do livro “Partilhar!” de Anthea Simmons, diálogo e partilha dos

brinquedos preferidos que cada criança trouxe de casa e a exploração dos mesmos através de um jogo que apela aos sentidos.

Foi entregue aos pais/encarregados de educação uma circular que solicitava aos mesmos que trouxessem para a sala de atividades os brinquedos preferidos de cada uma das crianças. Alguns pais/encarregados de educação responderam à circular trazendo alguns brinquedos mas o mesmo não foi visível com os restantes. Para dar início à atividade realizou-se a leitura do livro, referido anteriormente, em grande grupo. Foi visível que a história suscitou algum interesse nas crianças, uma vez que estas mantiveram-se atentas e calmas durante a leitura (cf. Anexo B1 – Fotografia 43). Finalizada a mesma, orientou-se um diálogo com o grupo de forma a perceber o que idealizaram sobre a partilha de brinquedos, e como devemos ser cuidadosos com os mesmos. As crianças referiram que “é importante partilhar”, “devemos partilhar com os nossos amigos”, “temos que cuidar dos brinquedos dos amigos e dos da sala”. Explicou-se que para partilhar é “necessário conversar com o amigo”, “pedir se pode partilhar o brinquedo” e que “temos de ter cuidado com o mesmo” (cf. Anexo B1 – Fotografia 44). Findo este diálogo, cada criança apresentou o seu brinquedo preferido e a pedido da formanda os brinquedos foram partilhados entre as crianças. Foi visível uma partilha individual mas também em grupo (cf. Anexo B1 – Fotografia 45). As crianças manipulavam os brinquedos dos amigos com bastante cuidado, verificando-se que a leitura do livro e o diálogo anterior tinham suscitado algum efeito neste sentido. Ao longo do dia constatou-se que este cuidado e partilha estendeu-se pelos brinquedos e jogos presentes na sala de atividades. Com este tema e este leque de atividades dinamizadas, pretendeu-se fomentar nas crianças algum sentido de responsabilidade perante os brinquedos dos amigos, bem como dos da sala de atividades.

A última atividade desenvolvida apelava aos sentidos, através de uma caixa negra fechada que continha no seu interior os vários brinquedos das crianças (cf. Anexo B1 – Fotografia 46). As crianças colocavam a mão dentro da caixa, através de uma abertura na mesma, e quando agarravam um dos brinquedos tinham de descrevê-lo através do tato e se conseguissem, descobrir a que amigo correspondia esse brinquedo (cf. Anexo B1 – Fotografia 47). Através destas atividades foi concedida à criança a “liberdade para explorar utilizando todos os seus sentidos” (Portugal, 1998, p.208).

Tendo em consideração a avaliação da ação educativa desenvolvida pela formanda, pode-se afirmar que foi através da avaliação reguladora (cf. Anexo A4) que se evidenciaram lacunas a colmatar relativamente a várias dimensões, como por exemplo, ao nível de referentes teóricos acerca da observação, ligação com a comunidade envolvente, avaliação. Sendo assim, este momento de reunião de avaliação reguladora serviu para compreender que dimensões necessitam de ser aprimoradas, bem como dar continuidade ao trabalho já

desenvolvido. Ao longo do estágio continuou-se a avaliar, reflexivamente, a ação educativa com o propósito de melhorar a mesma, verificando-se, assim, ao longo do tempo um desenvolvimento profissional, pessoal e social.



## REFLEXÃO FINAL

No presente relatório foi descrito e analisado o percurso de formação da mestranda em duas valências distintas e, neste sentido, é relevante realizar uma reflexão cujo objetivo é evidenciar as potencialidades e constrangimentos vividos. Este percurso também possibilitou o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

É essencial fazer referência à metodologia investigação-ação, uma vez que a mesma apoiou a prática pedagógica da formanda em diversas etapas, nas quais era necessário observar, planejar, atuar e avaliar/refletir.

Considerando o supracitado, foi através da reflexão que se procurou aperfeiçoar a prática ao longo do estágio, questionando a sua ação, criticamente, com a intenção de a melhorar e adaptar. Tendo em consideração a importância do processo reflexivo, é essencial salientar que, futuramente como profissional deve-se realizar uma “análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão” (Decreto-Lei nº 240/2001, Anexo V, ponto 1, p.5571).

O contacto com dois contextos distintos, com realidades próprias, permitiu o desenvolvimento de diversas competências intrínsecas ao perfil de desempenho do educador, preconizado no decreto-lei nº 241/2001. Ainda assim, sentiram-se algumas dificuldades relativamente à prática, que seguidamente serão apresentadas.

Ao nível da observação, era inicialmente focalizada apenas para o grande grupo de crianças, existindo assim uma fraca intencionalidade ao nível da diferenciação pedagógica. Procurou-se, assim, realizar uma observação mais direcionada ao pequeno grupo e a cada criança, de uma forma individual.

No que diz respeito ao contexto creche, entendeu-se que todos os momentos de rotina diária do grupo são pedagógicos, potenciando aprendizagens para as crianças. Existiu, assim, uma preocupação em promover interações pedagógicas de qualidade através da sensibilidade, estimulação e autonomia em todos os tempos integrantes da rotina diária de ambos os grupos. Outro desafio inerente a esta valência diz respeito à gestão do tempo. Perspetivar todos os momentos de rotina, bem como a duração das atividades propostas e dinamizadas era importante para que não existissem sobreposições, pondo em causa o bem-estar das crianças e da equipa educativa. No que diz respeito à participação dos pais/encarregados de educação, esta foi escassa. Em alguns momentos a díade de formação solicitava a participação das famílias para a dinamização de atividades e apenas algumas o faziam. Este aspeto acabou por condicionar, por vezes, a dinamização de algumas atividades.

Relativamente ao pré-escolar as dificuldades sentidas foram poucas. Pensa-se que a maior dificuldade prende-se ao facto de o grupo ser bastante curioso e apresentar um vasto conhecimento sobre variados temas. Foi necessário recorrer a várias estratégias para captar a atenção das crianças e responder aos seus interesses, sem que as mesmas se entediassem.

Nesta valência foi ainda possível experienciar a metodologia de trabalho de projeto, que proporcionou variadas aprendizagens, tornando-se assim uma experiência bastante significativa para a formanda. Foi possível verificar que esta metodologia permite à criança desenvolver variadas aprendizagens, uma vez que vai ao encontro dos interesses evidenciados da mesma. Mesmo ao nível da observação, foi sentido pela formanda que esta competência esteve sempre presente, de forma a compreender o envolvimento da criança, tanto nas pesquisas como nas atividades. A reflexão também esteve patente, tanto para a mestranda como para as crianças, que em conjunto refletiam sobre as atividades dinamizadas, bem como as pesquisas realizadas.

Outro aspeto a ressaltar é o trabalho em equipa que esteve sempre presente desde o início do estágio. Este trabalho é essencial e é “um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130). Neste sentido é relevante referir a dinâmica existente entre a díade de formação. A constante troca e discussão de ideias, observações realizadas e resolução de conflitos contribuiu para “uma aprendizagem coletiva” (idem, p.132), sendo assim, “as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante” (Rensis Likert, 1967, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.132).

No que diz respeito à supervisão, esta foi essencial para acompanhar e apoiar a mestranda ao longo do estágio. As reuniões formais serviram para dar a conhecer algumas fragilidades sentidas ao nível da ação, permitindo assim uma reflexão sobre as mesmas de forma a melhorá-las. Estas reuniões possibilitaram o esclarecimento de algumas dúvidas sentidas, ao nível de referentes teóricos e legais, que sustentavam a prática da formanda.

É igualmente pertinente aludir à Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada. Esta possibilitou um conhecimento pormenorizado de cada um dos modelos pedagógicos abordados, o que facilitou a sua compreensão, permitindo assim a construção de um quadro referencial teórico que sustentasse a sua ação. Por outro lado, as aulas possibilitavam, por vezes, uma discussão de ideias e pontos de vista entre as mestrandas e a docente, sobre situações vividas e questões que surgiram aquando a prática.

As restantes unidades curriculares também contribuíram e apoiaram a ação da formanda, bem como para a construção de saberes que, de certa forma, enriqueceram a sua aprendizagem.

Sendo assim, o estágio possibilitou o desenvolvimento de competências imprescindíveis para uma prática adequada, que permitiram refletir sobre as suas estratégias pedagógicas, de forma a responder às diversas situações.

Todo este processo formativo permitiu à mestranda um significativo desenvolvimento, a nível pessoal e profissional. Ainda assim, é relevante ter em consideração que a aprendizagem ocorre ao longo da vida e a formação contínua é vital para melhorar e adaptar a prática pedagógica.



## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRÁFICAS

- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto editora.
- Castro, L. & Ricardo, m. (2002). *Gerir o trabalho de projecto – Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Porto: Texto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berçário até à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. 4ª edição. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portefólio como instrumento de avaliação*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 aos 3 anos: O atendimento em creche*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2012). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. (2008). *Aprender...matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

(2013). *Projeto Educativo*. Porto

Niza, S. (2013). O modelo curricular de Educação-Pré-Escolar da Escola Modena Portuguesa. *In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos curriculares para a educação de infância* (p. 142 – 159). Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2007). *A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual*. Saber (e) Educar.

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

Parente, C. (2010). *Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças*. Lisboa: APEI.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

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

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.

Serafini, O & Pacheco, A. (1990). *A Observação: uma estratégia de formação de professores*. Universidade do Minho: Revista Portuguesa de Educação.

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

Siraj-Blatchford, I. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/ integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## LEGAIS

Decreto-Lei nº 3/2008. D.R. nº 4, Série I de 7 de janeiro, pp.154 – 164.

Decreto-Lei nº 240/2001 – *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. D.R. nº 201, Série I-A de 30 de agosto, pp. 5569 – 5572.

Decreto-Lei nº 241/2001 – *Perfil específico do desempenho do profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. D.R. nº 201, Série I-A de 30 de agosto.

Despacho Normativo nº 99/89 – *Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos*. D.R. nº 248, Serie I de 27 de outubro de 1989, pp. 4789 – 4792

Lei nº 5/97 – *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. D.R. nº 34, Série I-A de 10 de fevereiro de 1997, pp.670 – 673.

Lei nº 46/86 – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. D.R. nº 237, Série I de 14 de outubro de 1986, pp.3067 – 3081.

Lei nº 137/2012 – *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. D.R. nº 126, Série I de 2 de julho de 2012, pp.3340 – 3364.

Recomendação nº3/2011 – *A educação dos 0 aos 3 anos*. D.R. nº 79, 2ª Série de 21 de abril de 2011, pp. 18026 – 18036.

## SITOGRAFICAS

Duarte, I. (2014). A criança e a Expressão Plástica. *Educar Partilhando Blog*. Acedido em maio 21, 2014, em <http://educarpartilhando.blogspot.pt/2008/01/manipulao-e-experincia-com-os-materiais.html>

Meloteca, (s.d.). Música na Educação Pré-Escolar. *Meloteca – Sítio de Músicas e Artes*. Acedido em maio 25, 2014, em <http://www.meloteca.com/jardim-objectivos.htm>

Ministério da Educação e Ciência (2010). *Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Direção Geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido em março 18, 2014, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>